

**UNIVERSITE DE MONTPELLIER I**

**U.F.R. S.T.A.P.S**

**MICROGENESE DE LA COMPETENCE PEDAGOGIQUE**  
**chez des étudiants**  
**en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives**

**THESE**

présentée pour obtenir le grade de  
**DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE MONTPELLIER I**

Formation doctorale : *Adaptation, développement, sport et santé.*

Groupe de discipline CNU 74ème Section : *Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.*

par

**Claudine COTIN-MARTINEZ**

sous la direction d'Alain HEBRARD.

Soutenue le 08 Janvier 1993.

Membres du Jury :

Marc DURAND  
Alain HEBRARD  
Jean-Jacques BONNIOL  
Michèle VERDELHAN  
Pierre VERMERSCH

Professeur, Université de Montpellier I. Président  
Professeur, Université de Montpellier I, Directeur de thèse.  
Professeur, Université d'Aix-Marseille,  
Professeur, Université de Montpellier III.  
Chargé de Recherche CNRS, Paris.

Rapporteurs :

Jean-Pierre FAMOSE,  
Jean-Jacques BONNIOL,

Professeur, Université Paris XI.  
Professeur, Université Aix-Marseille.

**MICROGENESE DE LA COMPETENCE PEDAGOGIQUE  
CHEZ DES ETUDIANTS EN STAPS.  
(Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives).**

Qu'est-ce qui détermine les comportements d'étudiants en situation d'enseignement des Activités Physiques et Sportives ?

Des analyses qualitatives, des études comparatives synchroniques et diachroniques ont été réalisées. L'échantillon offre une palette large de comportements de débutants qui ont été analysés à partir d'un corpus écrit de préparations et de bilans de séances.

Les résultats montrent que trois buts, "DIRIGER", "MOTIVER", "FAIRE APPRENDRE" sont permanents et contradictoires chez le débutant. Ils déterminent les contenus des multiples sous-buts de l'acte interactif. Une même action prend un sens différent pour l'étudiant en fonction de ces trois buts.

Les prises de conscience des étudiants, suivent l'ordre chronologique des événements significatifs de la séance. Certaines permettent des changements qualitatifs se traduisant par le dépassement de la contradiction dominante du moment. L'évolution n'est toutefois pas systématique : elle est fonction de la capacité à prendre des risques, à affronter l'incertitude.

Ces données conceptualisées offrent une ouverture au formateur qui cherche à se dégager du modèle de "l'enseignant rationnel et réfléchi" et des formations de type linéaire.

**Mots-clés :** Formation, compétence pédagogique, étudiants en STAPS, enseignement.

**MICROGENESIS OF PEDAGOGICAL COMPETENCE  
AMONG PHYSICAL EDUCATION STUDENTS.**

What factors influence teaching behaviors of physical education students ?

We have realized synchronic and diachronic qualitative and comparative studies in order to answer this question. We have studied preparations and assessments of lessons, written by a sample of novice teachers.

Results show that novices have three contradictory goals : "to Control", "to Motivate", "to assist learning". These goals determine the contents of their subgoals and their interaction with pupils : the same action may have different meanings according to the goals.

Conscious awareness from the students follows the chronological order of the meaningful events of the lesson. Some of them allow qualitative modifications of behavior, namely the solution of the present dominant contradiction. However, this evolution is not systematic. It depends on the capacity of the students for taking risks and facing uncertainty.

A new conceptualization of teacher training is proposed. It is an alternative to the traditional linear model of the teacher as a "rational processor", offering new teacher training prospects.

**Key-words :** teacher training, pedagogical competence, physical education students, teaching.

## MES REMERCIEMENTS VONT

à Robert Mérand, aux membres et amis du CPS de la FSCT, avec lesquels je me suis forgée pas à pas, une démarche d'analyse des pratiques, dans le creuset des stages Maurice Baquet.

**à ceux qui m'ont accompagnée dans mon cheminement difficile, incertain :**

Jean-jacques BONNIOL. Son accueil dans les séminaires de DEA à l'Université d'Aix-Marseille, son écoute, ses conseils m'ont permis à cette époque de travail solitaire, de ne pas lâcher prise.

Pierre VERMERSCH, qui avec beaucoup de finesse et de discrétion, a su m'aider à repérer certains obstacles.

Le Docteur Elie BERNARD-WEIL. Sa disponibilité, sa gentillesse m'ont permis d'engager le dialogue avec lui et d'envisager de nouvelles perspectives grâce à son modèle théorique.

Marc DURAND. L'intérêt qu'il a porté à mon travail m'a fortement dynamisée. Son ouverture d'esprit, sa simplicité, sa rigueur, ses compétences lui ont permis de me guider habilement et de m'aider à remettre sans cesse "l'ouvrage sur le métier".

Alain HEBRARD, mon Directeur. Son ouverture, sa patience m'ont permis de suivre mes intuitions, et de déboucher sur ce travail sans en perdre le sens initial.

**à tous ceux qui m'ont épaulée d'une façon ou d'une autre :**

Les membres du GRAF, les anciens et les membres actuels, Louis, Manuel, Francis, Elisabeth, Nicole, Estelle, Jean-Marc, Françoise.

Christian PARAYRE du Collège Joffre et Claire TOURNY de l'UFR pour l'informatique,

L'équipe du Centre d'Optimisation de la Performance Motrice : Marielle, Jacques, Cathy etc...

Véronick pour les ressources bibliothécaires.

**et surtout à tous les étudiants qui ont travaillé avec moi depuis 1985.**

Je remercie plus particulièrement, Sylvie, Philippe, Alain, Renaud, Anne, Christophe, Benoît, Manuelle, Patrice, Cathy, Laurent, Stéphane, Christine, Antoine qui ont accepté de me confier leurs documents personnels. -

*à MANUEL, qui a su me piloter  
à certains moments critiques,  
vers les référents théoriques  
pertinents,*

*et qui a accepté  
avec nos filles, CHRIS,  
DELPH, ELODIE de me laisser  
cet espace de liberté.*

*à tous mes amis,*

*à ceux qui croient à  
une formation des enseignants.*

## SOMMAIRE.

## 1ère PARTIE.

<b>CHAPITRE I : LA PROBLEMATIQUE PRATIQUE.....</b>	<b>7</b>
1. Les questions de départ du formateur.....	7
2. Ce qui a motivé ces questions.....	9
2.1. Du professeur d'EPS au formateur de formateurs.....	10
2.2. Un besoin de cohérence du formateur.....	11
2.3. Un temps d'approfondissement, de construction de savoirs.....	13
3. Trois situations dans lesquelles se positionne notre objet d'étude.....	13
 <b>CHAPITRE 2 : LES DONNEES DE LA LITTERATURE.....</b>	 <b>17</b>
1. L'enseignant débutant dans le métier : constat d'un problème.....	18
2. Des stratégies de formation axées sur la réduction d'écart.....	21
2.1. Des recherches et des formations focalisées sur les comportements.....	21
2.1.1. Les grilles d'analyse, de l'enseignement.	
2.1.2. Les styles d'enseignement.	
2.1.3. Micro-enseignement et autoscopie.	
2.1.4. Le questionnaire ACP 77.	
2.2. Des formations focalisées sur la planification de l'enseignement, selon le modèle de la P.P.O.....	25
3. L'enseignant expérimenté ne répond pas au modèle de "l'enseignant rationnel et réfléchi".....	27
3.1. La préparation de séance écrite et systématique est une illusion.....	27
3.2. La planification n'est pas guidée prioritairement par les objectifs.....	28
4. Des données sur la situation interactive produisent un nouvel éclairage sur l'activité de l'enseignant.....	29
4.1. Des données sur le contexte de la classe, sur les caractéristiques de la tâche d'enseignement.....	30
4.2. L'activité de "l'expert" diffère des modèles enseignés.....	31
4.3. Des recherches descriptives en France sur l'EPS....	34
5. L'expertise est une connaissance en situation.....	35
6. Un nouveau paradigme : "la réflexion-en-action", la "formation expérientielle".....	37
7. Conclusion, discussion.....	40

**2ème PARTIE.****CHAPITRE I. ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE, METHODOLOGIE  
GENERALE.....45**

- 1. Quelques difficultés méthodologiques.....45
- 2. Le contexte de formation.....47
  - 2.1. Le contexte de notre UFR.....48
  - 2.2. Notre projet de formation.....48
- 3. Sujet et objet d'étude.....51
- 4. Définitions des concepts utilisés dans les études.....52
- 5. Méthodes : données générales.....54
  - Le corpus, la population.
- 6. Un scénario décrit à priori.....57

**CHAPITRE 2. PREMIERE ETUDE : OBJECTIFS ET BUTS DU DEBUTANT.**

- 1. La méthode.....61
  - 1.1. Le corpus.....62
  - 1.2. La méthode d'identification des objectifs et buts  
d'action.....63
    - 1.2.1 Le découpage du texte.....63
    - 1.2.2 L'inférence des objectifs.....64
    - 1.2.3 L'identification des buts d'action.....67
- 2. Résultats de l'étude 1.....72
  - 2.1. Résultats sur les objectifs.....72
    - 2.1.1 Des tendances générales.....72
    - 2.1.2 Evolution individuelle.....76
  - 2.2. Résultats sur les buts.....82
    - 2.2.1 Les buts d'action sont identifiés par les  
étudiants dans un certain ordre.....82
    - 2.2.2 Les rapports buts-objectifs.....83
    - 2.2.3 Un couple "MOI-LA TACHE" traverse ces trois  
objectifs.....85
    - 2.2.4 Les relations objectifs-buts issues de  
l'analyse de contenu.....89
    - 2.2.5 pour conclure sur les buts des étudiants  
débutants.....96
- 3. Conclusions.....99

**CHAPITRE 3. DEUXIEME ETUDE : PLACE ET ROLE DE L'OBJECTIF  
"MOTIVER". EVOLUTION DES RAPPORTS ENTRE LES TROIS OBJECTIFS.**

- 1. La méthode.....100
  - 1.1. Le corpus.....100
  - 1.2. Construction des grilles de lecture.....101
    - 1.2.1 La grille de décodage des préparations  
d'athlétisme.....101
    - 1.2.2 La grille de décodage en sports collectifs  
ou en jeux de ballons.....103
  - 1.3. Quelques remarques.....104

2. Résultats de l'étude 2.	
2.1. Anne. 1989/90.....	105
2.2. Laurent. 1989/90.....	107
2.3. Renaud. 1989/90.....	110
2.4. Benoît. 1990/91.....	115
2.5. Christophe. 1990/91.....	119
2.6. Manuelle. 1990/91.....	122
2.7. Patrice. 1990/91.....	128
3. Conclusions.....	134
3.1. Le point de départ ou fonctionnement initial du débutant.....	134
3.2. "MOTIVER" comme aide pour "DIRIGER", tout en apprenant.....	135
3.3. "MOTIVER" devient compatible avec "FAIRE APPRENDRE".....	137

#### **CHAPITRE 4. TROISIEME ETUDE : LA CONSTRUCTION DES "SAVOIRS" CHEZ L'ETUDIANT DEBUTANT. LES PROCESSUS EN JEU.**

Introduction.....	139
1. Le cadre théorique.....	140
2. Méthode et étude du point de départ.....	146
2.1. La méthode utilisée.....	147
2.1.1 Exemple d'analyse sur une unité.....	147
2.1.2 Analyse des premiers bilans d'Anne et Renaud.....	149
2.1.2.1 Le premier bilan de Renaud.....	149
2.1.2.2 Les premiers bilans d'Anne.....	162
2.2. Conclusions sur cette première étude.....	173
3. Deux études longitudinales.....	178
3.1. Renaud.....	178
3.2. Anne.....	184
4. Discussion.....	189

#### **3ème PARTIE. ESSAI DE CONCEPTUALISATION.**

Introduction à cette 3e partie.....	193
1. Une option interactionniste.....	194
2. Une option constructiviste.....	195
3. La trame de cet essai.....	196

#### **CHAPITRE 1 : LA SITUATION ET LA TACHE D'ENSEIGNEMENT DES APS.**

1. Considérations générales.....	197
1.1 Définitions, discussion à propos du concept de tâche.....	197
1.2. Une distinction situation-tâche.....	200
2. La situation d'enseignement des APS chez les étudiants	

débutants (du point de vue de l'observateur).....	203
2.1. La situation d'enseignement, une situation interactive.....	204
2.2. La situation d'enseignement, une situation dissymétrique.....	205
2.3. la situation d'enseignement, une situation de "jeu".....	206
3. La tâche d'enseignement des APS chez les débutants.....	210
3.1. Les exigences prises en compte par le débutant.....	210
3.1.1 La référence soit à l'activité sportive, soit à des jeux.....	211
3.1.2 Une certaine centration sur les comportements moteurs des élèves et sur leur évolution.....	212
3.1.3 La nécessité d'un certain découpage, d'une certaine progression.....	212
3.1.4 Un échauffement systématique.....	213
3.2. Les éléments que l'étudiant prend en compte ultérieurement.....	214
3.2.1 Des variables relatives au groupe.....	214
3.2.2 Des caractéristiques propres à l'élève.....	215
3.3. Evolution des propositions d'apprentissage des étudiants débutants.....	216

## **CHAPITRE 2 : UN CADRE INTERPRETATIF DES COMPORTEMENTS DU DEBUTANT ENSEIGNANT LES APS.....221**

1. Les trois objectifs à l'interface du sujet et de la tâche.....	222
1.1. Les trois objectifs : des exigences de la tâche....	222
1.2. Des buts, des objectifs aux notions de "motifs" et de "sens" : quelques données théoriques.....	223
1.3. Les deux facettes des objectifs.....	225
2. Combinaisons de ces trois objectifs.....	227
3. Des obstacles à dépasser, deux types extrêmes de comportements.....	229
3.1. Une évolution non systématique, non homogène.....	229
3.2. Un premier obstacle : l'attitude de l'étudiant enseignant.....	230
3.3. Un deuxième obstacle : le registre de fonctionnement cognitif spontané.....	233
3.2.1 Précisions théoriques sur le concept de "registre de fonctionnement cognitif" (Vermersch).....	234
3.2.2 Relations entre ces données et nos observations.....	235
4. Un réseau de couples ago-antagonistes, une approche non linéaire.....	237
4.1. Analyse des effets ago-antagonistes des couples repérés.....	238
4.1.1 Le couple "DIRIGER" / "FAIRE APPRENDRE".....	238
4.1.2 Le couple "CONTRAINdre" / "MOTIVER".....	241
4.1.3 Le couple CENTRATION SUR SOI / CENTRATION SUR LA TACHE.....	243
4.1.4 Le couple PRISE DE CONSCIENCE / PRISE DE CONNAISSANCE.....	243
4.1.5 Le couple SECURITE, CERTITUDE / PRISE DE	



RISQUE, INCERTITUDE.....	244
4.2. Ces couples constituent un réseau. Vers une gestion de leurs pôles ago-antagonistes.....	245
5. Conclusions.....	249

**CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES : DE LA COMPREHENSION  
VERS L'IMPLICATION.**

1. Caractéristiques et limites de ce travail.....	251
1.1. Discussion générale : quel paradigme de recherche ?.....	251
1.2. Les problèmes de validation.....	253
1.3. Des limites.....	255
2. Les retombées pour le formateur.....	256
2.1. Le retour de la navette "sujet-objet" vers l'action propre du formateur.....	256
2.2. Des avancées en compréhension.....	259
2.2.1 L'exemple de Christophe.....	259
2.2.2 L'exemple de Benoît.....	260
2.2.3 L'exemple d'Alain.....	261
2.3. Des interrogations.....	261
3. Perspectives.....	264
3.1. Les perspectives au niveau de la formation : de la compréhension vers l'implication.....	264
3.2. Les perspectives au niveau de la recherche.....	266
4. Conclusion.....	267

<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>269</b>
---------------------------	------------

**ANNEXES.**

**ANNEXE 1 : DOCUMENTS DE LA 1ère ETUDE.**

Document 1a : premiers bilan d'Anne, texte et découpage.....	283
Document 1b : premier bilan de Laurent, texte et découpage.....	285
Document 2 : fiche de traitement de bilan.....	287

**ANNEXE 2 : DOCUMENTS DE LA 2ème ETUDE.**

Document 1 : grille de décodage des préparations d'athlétisme.....	288
Document 2 : grille de décodage des préparations de sports collectifs.....	289
Document 3 : grille récapitulative des analyses de préparation de séances pour un étudiant.....	290

**ANNEXE 3 : DOCUMENTS DE LA 3ème ETUDE.**

Document 1 : ré-écriture des bilans.....	291
--	-----

<b>ANNEXE 4 : Document 1 : l'entretien d'explicitation.....</b>	<b>292</b>
---	------------

**1ère PARTIE.**

"Nous prônons un constructivisme d'apprentissage à l'égard de la didactique en classe pour minimiser l'échec scolaire, mais nous l'ignorons totalement au niveau des adultes en formation pédagogique".

HUBERMAN 1991.

## CHAPITRE I.

### LA PROBLEMATIQUE PRATIQUE.

Cette recherche est née des besoins professionnels du formateur d'étudiants en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives), besoins créés par le choix du constructivisme comme conception de l'apprentissage.

#### 1. LES QUESTIONS DE DEPART DU FORMATEUR.

Que faire ? Comment s'y prendre, comment procéder pour que l'étudiant soit acteur de sa propre formation, soit le pilier central de la situation de formation ?

Le stimuler, le guider dans son cheminement, lui faire des propositions, nécessite que le formateur soit armé de certains repères qui lui permettent de comprendre le sens de ses comportements. Qu'est-ce qui pousse tel étudiant à s'attacher

plus à un événement qu'à un autre sur le terrain, pourquoi valorise-t'il tel ou tel aspect alors qu'il minore, voire ignore tel autre (estimé pourtant essentiel par le formateur)...? Comprendre, faire un diagnostic, constitue un préalable, dans notre démarche, à toute proposition de remédiation concernant les étudiants en formation. Aussi, nous nous proposons de chercher à comprendre :

LES COMPORTEMENTS DES ETUDIANTS EN SITUATION DE FORMATION, AINSI QUE LEUR EVOLUTION.

Ne pouvant appréhender l'ensemble de la situation de formation des étudiants STAPS, nous voulons nous focaliser sur la formation à l'acte d'enseignement des APS, à partir d'une pratique réelle de l'étudiant sur le terrain.

Notons que nous parlerons d'enseignement des APS et non de l'EPS pour deux raisons. La première est que l'EPS est spécifique du milieu scolaire. La formation, support de la recherche, s'inscrit dans le tronc commun des études (le Deug STAPS) et vise à former des intervenants dans les secteurs loisirs, réadaptation et enseignement. La deuxième est que les débutants dans cette pratique procèdent par juxtaposition d'APS. Le problème de l'APS comme moyen n'émergera que plus tard. Cela ne signifie pas pour ces étudiants, qu'enseigner telle ou telle APS soit dénué de toute finalité ou visée éducative, mais les relations entre les finalités et les tâches motrices restent floues et ne se traduisent pas dans leur pratique.

Nous voudrions donc en savoir plus sur ce que signifient les différents comportements des étudiants en situation d'enseignement des APS et pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'un étudiant débutant dans cette pratique ? Comment redéfinit-il sa tâche à chaque moment de son expérience, de son évolution vers plus d'expertise ? Qu'est-ce qui le pousse à agir ? Quelles sont ses préoccupations, ses buts ? Quelles sont les contraintes, les exigences de la tâche qu'il prend en compte ?
- Y-a-t'il une ou plusieurs évolution(s) possible(s) ? Quels sont les progrès du débutant ? Comment s'opèrent-ils ?
- Pourquoi certains progressent-ils alors que d'autres stagnent et que d'autres encore, progressent beaucoup plus vite ?

## 2. CE QUI A MOTIVE CES QUESTIONS.

L'enjeu de cette étude est d'abord personnel, mais il renvoie aussi à des préoccupations plus générales. La première concerne l'entrée dans le métier. Certains problèmes des enseignants-novices pourraient être aplanis. Faut-il que lors de l'entrée dans le métier, la confrontation aux élèves soit aussi problématique et source de tant d'ennuis, de contrariétés ? Une formation spécifique, enracinée sur ces difficultés de la pratique ne pourrait-elle voir le jour ? Une autre préoccupation est celle de la spécificité de notre formation universitaire.

Quelles différences doit-elle présenter par rapport aux formations sportives générales (Brevets d'Etat...) ? Le traitement en interaction des deux facettes théorie-pratique, ne serait-il pas au coeur de ce problème ?

Nous ne poursuivrons ici que sur les aspects personnels, les deux thèmes plus généraux seront repris ultérieurement.

### **2.1. Du professeur d'EPS au formateur de formateurs.**

Nous avons participé pendant de nombreuses années aux travaux d'innovation-réflexion du Conseil Pédagogique et Scientifique de la Fédération Sportive et Gymnique du Travail. Il a regroupé plus particulièrement dans les années 65-82 (absence de FPC institutionnelle pour les enseignants d'EPS), de nombreux enseignants d'éducation physique sous la direction de Robert Mérand. Grâce à ce travail d'innovation à partir de pratiques, nous sommes parvenue à un certain degré de mise en oeuvre des méthodes dites actives en EPS et plus particulièrement, pour ce qui nous concerne, dans l'enseignement de la natation (collectif natation avec Refuggi, Catteau et Catteau, Renoux, Badin, Grappin) comme en témoignent d'une part le "Mémento natation de la FSQT" (1978), d'autre part le film "Digne Dingue D'eau", (Catteau, 1980). Mettre en oeuvre des méthodes actives signifie essentiellement se centrer sur les élèves, en prenant en compte la façon dont ils s'approprient les choses, la manière dont ils entrent en activité, attribuent du sens à ce qu'ils font... c'est les rendre acteurs de leurs acquisitions. L'enseignant n'est plus un transmetteur de connaissances, mais plutôt une personne ressource, un accompagnateur.

Cet effort d'innovation nous a conduit à nous intéresser aux comportements de départ des apprenants ainsi qu'aux interactions entre ces comportements et les tâches proposées. Il s'agit, à partir de ces comportements de départ, de permettre le pas en avant possible, l'évolution vers plus de pertinence selon la logique d'adaptation des sujets. On reconnaît l'option constructiviste. Elle nous a permis de nous démarquer des méthodes d'enseignement linéaires. Celles-ci conçues pour la plupart, seulement à partir d'un découpage des gestes sportifs ou des objectifs visés font référence à l'apprentissage au sens classique (option empiriste selon Piaget, 1964, p. 166-168) c'est-à-dire que l'individu étant plastique, il se transforme sous l'effet des seules influences extérieures.

Quand nous avons quitté le terrain direct de l'EPS (lycée-collège), pour entrer dans une UFR-STAPS, nous avons changé de fonction, de rôle pour nous trouver confrontée à la formation des étudiants. Les enjeux, s'ils restent finalisés par l'EPS des élèves, deviennent double puisqu'il s'agit d'une formation au second degré, celle des futurs enseignants. Nous ne pouvons éluder les questions que nous nous étions posées au sujet des élèves, mais cette fois pour les étudiants. Seraient-ils différents des élèves du premier et second degrés, quand ils sont placés en situation d'apprentissage ? Les méthodes actives ne seraient-elles réservées qu'aux plus jeunes ?

## 2.2 Un besoin de cohérence du formateur.

Une autre justification de cette recherche relève de la cohérence de notre projet de formation. Est-il possible de former de futurs enseignants, sans pratiquer à leur égard les mêmes

méthodes qu'avec nos élèves de collège et de lycée ? Vouloir former des enseignants ou intervenants concepteurs (cadres de la catégorie A), créateurs, curieux, capables d'initiatives, adaptables aux événements du terrain etc... n'est guère compatible avec la situation qui confine l'étudiant dans un rôle d'"enregistreur", de consommateur, de récepteur et d'apporteur de savoirs ! La cohérence est celle de la relation entre les finalités, les objectifs généraux et les moyens de formation mis en oeuvre.

Toutefois, la démarche que s'est construite le professeur d'EPS ne peut se transposer telle qu'elle, au niveau de la formation de formateurs. Le travail que le formateur doit faire avec ses étudiants n'est pas le même que celui qu'il assumait comme professeur d'EPS avec ses élèves. Sa mission se transforme : "comment former les étudiants pour qu'ils deviennent, à leur tour, capables de faire ce travail d'enseignant ?"

Les connaissances du professeur d'EPS relatives aux comportements moteurs des élèves lors de l'appropriation des différentes APS, support de l'EPS, ne suffisent plus au formateur. Son objet de travail ayant changé, il lui faut l'équivalent au niveau des étudiants confrontés à la situation d'enseignement des APS.

Pour résumer, nous renvoyons le lecteur au tableau 1, dans lequel nous avons différencié le formateur de l'enseignant EPS et essayé pour chacun, de mettre en relation l'acteur, son objet de travail ou d'étude, sa compétence spécifique et le champ de connaissance correspondant.



### 2.3 Un temps d'approfondissement, de construction de savoirs.

Nous avons déjà signalé que cette recherche s'enracine dans notre démarche professionnelle. Elle marque un temps d'arrêt, par rapport à l'action de formation. Notre questionnement, nos besoins ne peuvent se contenter d'une réflexion personnelle ou d'une confrontation avec des pratiques d'autres collègues (conseillers pédagogiques du GRAF, groupe de recherche-action sur la formation des étudiants, MAFPEN Montpellier). Il nous faut maintenant un travail d'observation plus systématique, un travail d'analyse plus poussé. Cela nécessite du temps, de la rigueur et des méthodes différentes. Nous voulons par là, signifier que cette recherche marque un temps dans la démarche de formalisation de notre pratique de formateur. Nous avons besoin de savoirs nouveaux. Ceux-ci ne suffiront, certes pas à produire des procédures et des contenus de formation d'un type nouveau. Il faudra ultérieurement revenir à la pratique, à la formulation d'hypothèses d'action, à la recherche-action. Notre problème actuel se limite à la production de savoirs qui nous font défaut actuellement pour orienter notre réflexion et nos actions de formateur.

### 3. TROIS SITUATIONS DANS LESQUELLES SE POSITIONNE NOTRE OBJET D'ETUDE.

Pour préciser notre objet d'étude, il faut clarifier les relations et les différences entre le formateur d'enseignants, l'étudiant-enseignant et les élèves. Ces trois acteurs, l'élève, l'enseignant, le formateur ont chacun une pratique spécifique :

Acteur	objet d'étude	Compétence spécifique	Champ de connaissances
Pratiquant	son corps con- -fronté à telle tâche, dans telles conditions.	habiletés motrices	relatif à l'action motrice. Savoirs sur le corps savoirs sur l'APS, et sur leurs interactions
L'enseignant	le groupe élèves ↕ tâche motrices produit de la transposition di- -dactique de l'APS support.	habiletés à enseigner les APS, à un groupe	Relatif à l'action pédagogique. Pédagogie et didactique des APS Sciences d'appui relatives au corps, au mouvement, au sujet, au groupe ...
Le formateur	l'ét-débutant ↕ gr. classe/APS	habiletés à la formation des ét. à l'acte d'enseigne- -ment des APS.	Relatif à l'action de formation d'adultes. Pédagogie et didactique de la formation d'adultes en STAPS.

**TABEAU 1: DIFFERENCES ET RELATIONS ENTRE LES SITUATIONS du  
pratiquant, de l'enseignant et du formateur.**

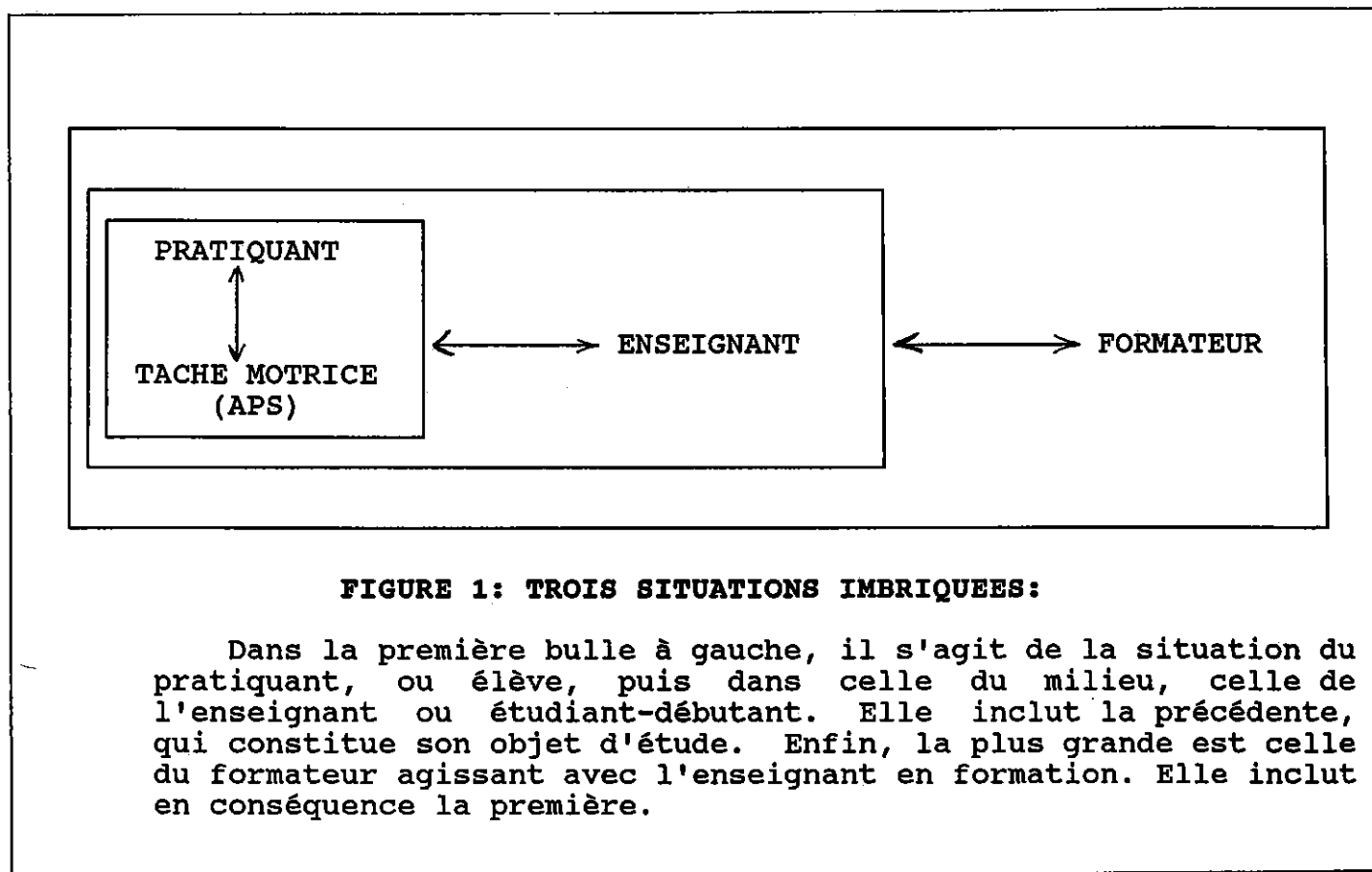
Horizontalement se trouvent les sujets, acteurs de chaque situation décrite dans le texte. Afin de faire ressortir les différences, nous avons précisé pour chaque acteur, ce qui est central dans sa tâche (objet d'étude), les compétences visées et le champ de connaissances nécessaires pour assumer cette tâche.

- celle de l'élève confronté à des tâches motrices, c'est le niveau de la pratique physique personnelle.
- celle de l'enseignant dans la situation d'enseignement des APS. Il cherche à faire progresser les élèves dans leur pratique de l'APS.
- enfin celle du formateur qui essaie de rendre l'enseignant plus compétent dans sa pratique d'enseignement.

Mais ces trois pratiques entretiennent des relations puisque chacune prend appui sur la précédente (FIGURE 1.).

Comme le montre cette figure, la tâche de chaque sujet, c'est-à-dire ce qu'il doit faire, consiste à faire progresser le sujet de la situation précédente : le formateur cherche à faire progresser l'étudiant et celui-ci les pratiquants. Ces trois situations sont donc emboîtées comme les maillons d'une chaîne. Mais si la tâche du formateur est articulée à celle de l'enseignant et à celle des pratiquants, elle garde sa propre spécificité, de la même façon que la tâche de l'enseignant se différencie de celle de ses élèves pratiquants. Identifier ce fait est loin d'être évident pour l'enseignant comme pour le formateur car dans un premier temps, ils cherchent à livrer leurs savoirs et savoir-faire. Ils placent leurs "élèves" en situation de réception, de reproduction, ce qui correspond au besoin de faire partager ses découvertes, ses propres acquis, sa propre expérience. Cela est d'autant plus fort que les trajectoires personnelles passent par au moins deux statuts, du premier statut de pratiquant, à celui d'enseignant et éventuellement à celui de formateur. Or si nous sommes tous dans le même réel, nous construisons des réels différents. "Les vécus sont irréductibles les uns aux autres" (Monteïl, 1981). Il faut

pour réaliser sa tâche spécifique, que l'enseignant puisse se décentrer de son activité de pratiquant, de la même façon que le formateur doit se décentrer de son activité antérieure d'enseignant et que chacun redéfinisse son rôle, ses actions vis à vis des formés, tout "en assumant son angoisse de solitude". En conséquence, les connaissances dont les sujets ont besoin pour agir, ne sont pas les mêmes dans chaque situation (TABLEAU 1). Celles que nous cherchons à produire par ce travail sont relatives à la deuxième situation, celle de l'étudiant-débutant avec ses classes (FIGURE 1). Elles devraient permettre au formateur d'élaborer ensuite des procédures d'action plus en cohérence avec son projet de formation.



**FIGURE 1: TROIS SITUATIONS IMBRIQUEES:**

Dans la première bulle à gauche, il s'agit de la situation du pratiquant, ou élève, puis dans celle du milieu, celle de l'enseignant ou étudiant-débutant. Elle inclut la précédente, qui constitue son objet d'étude. Enfin, la plus grande est celle du formateur agissant avec l'enseignant en formation. Elle inclut en conséquence la première.

**CHAPITRE 2.****LA LITTÉRATURE DE RECHERCHE ET NOS  
QUESTIONS DE FORMATION.**

Un tableau assez rapide et schématique des travaux de recherche relatifs :

- à l'entrée dans le métier,
- à la formation pédagogique des enseignants en formation initiale,
- aux modèles de l'enseignant expert,
- à l'analyse de la tâche globale qu'est l'acte d'enseignement,

devrait permettre de mieux fonder nos questions ainsi que le choix de notre axe de recherche.

Des revues de questions ont été faites récemment sur certains de ces thèmes par Tochon (1989a), Riff-Durand (1992) et Evrard (1990).

## 1. L'ENSEIGNANT-DEBUTANT DANS LE METIER : constat d'un problème.

Les jeunes enseignants connaissent de grandes difficultés et un certain "mal-vivre" lors de leurs débuts dans le métier (Baillauges et Louvet, 1988). Cela se traduit par une proportion alarmante d'enseignants qui "craquent" nerveusement en début de carrière (Rancurel 1982). Pour Huberman (1991), dans cette phase de tâtonnement, d'exploration que vit le débutant, il est question de désarroi, de survie. Ce terme est aussi repris par Tochon (1991). Les expériences premières sont qualifiées d'expériences de souffrance. Dans un travail mené en Suisse, Huberman donne certaines précisions sur ces difficultés et signale que ces résultats correspondent aux données européennes et nord-américaines :

- 63% de jeunes enseignants interviewés ont éprouvé un "sentiment de tâtonnement continu" ... lors de leur première année d'enseignement.
- 46%, "un sentiment de ne pas être à la hauteur" des tâches à accomplir.
- 54% ont eu "l'impression d'avoir été inconséquent" (tantôt rigide, tantôt laxiste).
- 44% ont "vécu cette période en survivant au jour le jour".
- 39% se sentent intimidés par les élèves,
- 41% ont eu de grandes difficultés à maintenir l'ordre,
- 44% ont éprouvé des difficultés à travailler autrement que par leçon frontale etc...

L'aspect survie traduit le "choc du réel", le tâtonnement, le décalage entre les idéaux et la vie quotidienne de la classe (Huberman 1989). "Les élèves dit difficiles font chèrement payer à l'enseignant débutant, ses maladresses, hésitations, ignorances premières : la peur règne au coeur du maître et s'instaure le sentiment d'impuissance, la mésestimation de soi-même, la honte" (Baillauges, 1991, p.47).

Huberman (1991, p.16) met en évidence que ce n'est pas la durée des études qui est importante (études universitaires + 2 ans de formation initiale, en Suisse), mais le type de formation. "Comment se fait-il qu'un grand nombre d'enseignants, au bout d'une formation relativement étendue sur le plan pédagogique, font comme s'ils étaient obligés de reprendre leur formation à zéro, sur le tas et dans des conditions difficiles ?" Ces constats et ces questions nous interpellent fortement du fait de la création récente des IUFM (Instituts Universitaires de Formation de Maîtres). Les propos d'Huberman, (1991, p.15) rejoignent ceux de Tochon (1989c) et d'autres encore, pour dire qu'une formation clinique et progressive est absente, au détriment "d'une formation par succession de stages non ciblés, non articulés, de leçons types, de méthodologie, de tâtonnement successifs de la part du candidat."

En EPS, la formation pédagogique n'est pas nouvelle. Son histoire déjà ancienne lui permet d'avoir dépasser ce stade des leçons types. Mais les enseignants débutants n'échappent pas à la règle établie. Peu de recherches existent sur la formation initiale en STAPS, celle d'Alessandrini, Marty, Toboul (1984) fait ressortir le mécontentement des jeunes enseignants vis à vis de leur formation initiale. Certains témoignent dans des revues, tels ce jeune enseignant en EPS (Terret, 1988) qui s'étend sur 14 pages sur les "début et déboires du jeune enseignant en EPS":

*"Pleins d'espoirs, de projets, de rêves et de conceptions empreints d'humanisme, j'ai reçu rapidement le gouffre séparant théorie et pratique en pleine face... La coupure théorie-pratique apparaît dans son énormité dès les premiers temps, lorsque l'excitation du départ commence à céder devant l'ampleur des difficultés..." (p.35).*

Il regrette l'absence de réflexions dans sa formation sur l'étudiant débutant confronté à l'objet d'enseignement et sur les moyens de modifier leurs rapports.

Une formation au métier existe dans nos formations d'UFR-STAPS (Amade-Escot, 1991) et dans les IUFM. Nous pensons comme Huberman que cela ne suffit pas et qu'il est urgent de s'interroger sur la stratégie de formation utilisée, ainsi que sur le statut et la place de la pratique d'enseignement dans les cursus de formation initiale.

Les recherches comme les pratiques de formation s'inscrivent dans le mouvement général du progrès humain. Les questions que nous nous posons aujourd'hui ne sont-elles pas redevables aux questions traitées hier ? A quelles données de la réalité d'enseignement les chercheurs se sont-ils intéressés ? Quelles retombées sur les formations ? Quelles avancées et quels problèmes nouveaux ont alors été suscités ? Rappelons que notre questionnement personnel portent sur le point de départ des formés et sur leur évolution vers plus d'expertise. Cela nous paraît un détour incontournable pour la stratégie de formation que nous voulons mettre en oeuvre. Par rapport à quelles démarches antérieures ce détour est-il devenu possible ?



## 2. DES STRATEGIES DE FORMATION AXEES SUR LA REDUCTION D'ECART.

### 2.1. Des recherches et des formations focalisées sur les comportements des enseignants.

Les recherches des années (1960-70) sur les processus d'enseignement s'inscrivent dans le contexte scientifique positiviste de l'époque. Les plus importantes sont celles du paradigme "processus-produit". Elles ont permis des avancées dans l'analyse scientifique du processus d'enseignement, mais ont été limitées par des méthodologies réductrices (quantification systématique), et des postulats remis en cause ultérieurement. Ainsi, elles s'appuient sur le modèle "stimulus-réponse" et établissent des relations de causalité linéaire orientées dans le seul sens enseignant-élève. Elles ignorent les autres influences possibles.

Qualifiées de "processus-produit", elles sont en fait comportementales, car le terme "processus" désigne les comportements de l'enseignant et celui de "produit" les scores, les performances, voire encore le rendement des élèves, identifiés à travers des tests. Ces recherches ne s'attachent qu'aux aspects observables des comportements et repèrent les variables (de présage) caractéristiques du "bon enseignant" car produisant les comportements efficaces recherchés chez les élèves. L'ouvrage de Postic (1977) en présente une synthèse. Elles aboutissent à des prescriptions de contenus pour la formation des maîtres. En conséquence, les formations se caractérisent par une démarche normative et prescriptive. Les normes renvoient aux objectifs de formation visés (comportements repérés du "bon enseignant"). Les prescriptions sont véhiculées par les outils utilisés, qu'elles empruntent à la recherche. Citons en quelques exemples.

### 2.1.1. Les grilles d'analyse de l'acte d'enseignement.

Celles de Flanders (1967), de Bayer (1973) sont les plus connues. La plupart restent centrées sur la relation pédagogique et font abstraction des contenus enseignés. L'enseignant libéral et démocratique des méthodes actives en est le modèle sous-jacent.

A partir des années 1970, de nombreux travaux ont été réalisés en EPS. Selon Piéron (1980), les chercheurs Heinlla (1977) et Cheffers (1973) adaptent la grille de Flanders, d'autres Demarteau et Piéron (1978) celle de Bayer et de De Landsheere. A partir de ces grilles, quelques tentatives sont faites pour saisir davantage les interactions professeur-élèves, ainsi, celle de Barrette et Anderson (1977). Mais comme le souligne Piéron (1980, p.11), les "systèmes généraux d'analyse n'illustrent pas de manière satisfaisante le caractère unique de notre discipline, le développement des habiletés motrices, le mouvement". Des systèmes plus spécifiques sont alors créés comme la grille de Quaterman (1980, citée par Delhemmes, 1981, p.224), ou celle de Dobry (1978) mais ne permettent pas encore de cerner les contenus enseignés.

### 2.1.2 Les styles d'enseignement (la notion de style désigne une structure du comportement de l'enseignant).

Ce sont, par exemple, les huit styles d'enseignement de Muska Mosston (Brunelle, 1971). Ils ne proposent plus un seul modèle de l'enseignant, mais plusieurs qui constituent "un spectre". L'étudiant doit pouvoir passer de l'un à l'autre et choisir celui qui correspond le plus à sa personnalité et dans l'exemple cité, au degré d'autonomie maîtrisé par les élèves.

2.1.3 Le micro-enseignement et l'autoscopie à l'aide de la vidéo.

De nouveaux moyens apparaissent comme le micro-enseignement et l'autoscopie assistés de la vidéo. Ils constituent de nouveaux objets de recherche. Aux USA, nous citerons l'Université de Stanford avec Allen et Ryan (1971), au Canada, l'Université Laval avec l'équipe de Brunelle, en France des travaux hors EPS comme celui d'Altet, de Lisnard (1978).

Dans ces recherches, les formés deviennent plus actifs. Mis en situation, ils deviennent plus responsables de leur formation (auto-évaluation, autoscopie). Toutefois la stratégie reste la même : l'élaboration d'un modèle de l'enseignant idéal, puis la recherche de réduction des écarts entre les comportements identifiés et ceux du modèle (point d'arrivée visé), que celui-ci soit imposé ou choisi (Brunelle et al, 1991). L'utilisation de technologies modernes n'est pas garante de changement, elles restent au service de la stratégie de la formation dans laquelle elles s'inscrivent. La réduction de l'écart peut s'appuyer sur l'auto-évaluation par les étudiants eux-mêmes, c'est-à-dire par la prise de conscience de leurs comportements réels et la volonté de se rapprocher des comportements idéaux. Les recherches citées restent focalisées sur les comportements efficaces de l'enseignant indépendamment du contexte. Elles cherchent l'optimisation de la formation, référée à un ou des modèles élaborés théoriquement (modèle de l'enseignant libéral démocratique pour ce qui est de la relation pédagogique).

2.1.4 D'autres outils, comme le questionnaire ACP 77 d'Altet (1979), plus perfectionnés, ne sont déjà plus dans le paradigme du béhaviorisme ou néo-béhaviorisme. Ils dépassent les seuls aspects observables des comportements. Elaboré à partir du MTAI

(Minnesota Teacher Attitude Inventory : 150 items) et traduit en français par Berbaum, ce questionnaire cherche à identifier les attitudes et opinions qui sous-tendent les comportements. "L'attitude est l'organisation des processus motivationnels, perceptifs, cognitifs, affectifs influençant les réponses d'un sujet placé devant une situation sociale, l'amenant à trier les stimuli et à réagir spécifiquement" (Postic, 1977, p.336). Les objectifs de formation sont formulés en terme d'attitudes positives et le stagiaire se situe entre les valeurs négatives et positives de ces attitudes.

Cet outil s'inscrit dans le contexte des années 1970, marqué par l'émergence du cognitivisme. Ce dernier se traduit en Amérique du Nord par un nouveau paradigme de recherche, "la pensée des enseignants" (teacher's thinking) et un peu plus tard, dans certains pays d'Europe (Suisse, Allemagne, France) dans les courants de la recherche-action. Le pas en avant est marqué par la prise en compte du fait que les comportements des enseignants sont influencés par ce qu'ils pensent. Les formations ne s'intéressent plus aux seuls comportements (au sens strict), mais aux pensées qui les sous-tendent. La stratégie, focalisée sur "les points d'arrivée", reste la même. Au modèle du "bon enseignant" s'en substitue un autre, celui de "l'enseignant rationnel et réfléchi"<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Nous empruntons un certain nombre d'idées et de références d'une part au texte de Tochon (1989a) d'autre part au texte de Riff et Durand (1992) pour ce qui concerne l'EPS.

2.2. Des formations focalisées sur la planification de l'enseignement, selon le modèle de la P.P.O. (Pédagogie par les objectifs).

La fonction enseignante peut être rentabilisée par la PPO, comme la direction par objectifs a rationalisé la production lors du grand bond en avant de l'après guerre (Hameline, 1979, p.33). Le modèle le plus ancien pour rendre compte de l'activité de l'enseignant, ainsi conçue, est celui de Tyler (1950). Inspiré de la logique de la production industrielle, il propose quatre étapes :

1. La détermination des objectifs d'apprentissage.
2. Le choix des activités d'apprentissage.
3. La prise en compte des aspects matériels.
4. La détermination des procédures d'évaluation.

Les avancées de la didactique dans certaines disciplines, biologie, physique, mathématiques (les numéros de la collection "recherches pédagogiques" de l'INRP entre 1972 et 1978) et en EPS restent marquées d'une ambiguïté. A partir de quoi les capacités recherchées chez les élèves (objectifs) sont-elles définies ? Deux orientations se juxtaposent. Soit les contenus-matières seuls (point d'arrivée) sont pris en compte, soit les possibilités et difficultés du sujet actuel et en devenir sont aussi prises en considération (les notions d'objectif-obstacle ou d'obstacle sont souvent utilisées avec Martinand en Physique, 1979, Giordan en biologie, 1978, Marsenach 1991 en EPS). Les formations à la didactique des APS dans nos UFR-STAPS ne semblent pas considérer ce problème (Amade-Escot, 1991).

Si la définition des objectifs poursuivis est première et essentielle, la production des tâches d'apprentissage moteur, deuxième point du modèle de Tyler, ne découle-t'elle que de celle-ci ?

En formation initiale, le modèle de Tyler est appliqué de la même façon par les enseignants d'UFR-STAPS (les formateurs). Les projet de formation se calquent sur les projets d'enseignement des APS ou de l'EPS. La logique dominante reste une logique informative (Amade-Escot 1991). Selon certains auteurs, ce modèle se retrouve dans de nombreux ouvrages américains portant sur la formation des enseignants. Il en est de même en France, l'ouvrage d'Hébrard (1986) pour l'EPS en est un exemple. Les instructions officielles des collèges et des lycées (1985-1986) sont construites sur cette logique. Il organise aussi une partie des *curricula* de nos UFR-STAPS ainsi que les modèles de formation à la pratique. La séquentialisation de ces formations suit la chronologie des données de ce modèle de l'enseignant "réfléchi et rationnel". Les objectifs en marquent le premier temps, puis viennent les contenus et tâches d'apprentissage et enfin l'évaluation pour terminer. Des modèles théoriques sur le projet, tels ceux de Malglaive (1975), de De Corte (1979) répondent à cette même dynamique. Il est cohérent de le retrouver aussi dans l'évaluation certificative. Ainsi aux concours des CAPEPS (externe et interne) et des agrégations (interne et externe) d'Education Physique, il oriente les critères des épreuves qualifiées de professionnelles. Il a abouti au consensus, qu'une séance doit être préparée totalement par écrit, que les contenus doivent dériver d'une analyse rationnelle des objectifs et s'opérationnaliser dans des tâches d'apprentissage et enfin, que les procédures d'évaluation doivent être prévues. L'épreuve de la "leçon" aux agrégations d'EPS en est l'illustration.

De nombreux travaux de recherche produisent des données qui sont contradictoires, sur plusieurs aspects, avec ce modèle de l'activité rationnelle et réfléchie de l'enseignant. Lors de la première décennie (1970-1980), ceux du courant de "la pensée des enseignants" se sont essentiellement concentrés sur le thème de la planification, d'abord avec des instituteurs, puis avec des enseignants du second degré (Tochon, 1989a, p.76). Que montrent-ils ?

### **3. L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE NE REpond PAS AU MODELE DE "L'ENSEIGNANT RATIONNEL ET REFLECHI".**

#### **3.1. La préparation de séance écrite et systématique est une illusion.**

Pour Clark et Peterson (1986), la planification pour des instituteurs expérimentés porte essentiellement sur les aspects temporels de l'enseignement :

- la journée, la semaine, le mois, le semestre, l'année.
- la séance ne tient pas la place principale.

Ces données se recoupent avec celles de Perrenoud (in Ducros, Finkelsztein, 1984, p.65-69) puis de Tochon (1989a). La planification comporte plusieurs plans qui s'emboîtent les uns dans les autres (court, moyen, long terme).

L'investissement temporel dans des préparations est très variable (Riff et Durand 1992), environ 10h par semaine chez des instituteurs, plus variable encore en EPS (Piéron, 1988), entre "longtemps à l'avance, à quelques minutes avant la séance", ce qui inquiète Piéron sur le sérieux de la discipline. La durée de préparation varie chez les femmes (en moyenne 15mn pour une

séance) et les hommes (9mn) selon Varstala et al. (1985) pour 117 enseignants d'EPS interrogés. Cette durée dépend également de la nature de l'APS (gymnastique : 18mn, football et hockey : 7mn).

Les préparations écrites de séances ne sont pas de règle en EPS, 30% d'enseignants ne rédigent pas de plans de séance (Kneer 1986, à partir d'un échantillon de 128 personnes). Pour Placek (1984), deux enseignants sur les quatre qu'il a suivis, n'écrivent jamais leur préparation de séance. Par ailleurs, le plan écrit ne signifie pas qu'il représente la totalité de la planification (Morine-Dershimer, 1978/79). Ce plan contient des informations fonctionnelles sous formes imagées ou de schémas. La tendance générale chez les enseignants expérimentés consiste à décrire leurs choix de planification en termes spatiaux ou visuels (Housner et Griffey, 1985).

### **3.2. La planification n'est pas guidée prioritairement par les objectifs.**

Selon Tochon (1989b, p.24), les objectifs n'occupent pas la place prioritaire dans la planification des enseignants. Il cite Shavelson et Stern (1981) qui ont examiné 32 recherches et constatent que les enseignants n'emploient pas le modèle de Tyler, qu'on leur a enseigné, qu'ils planifient par activités et non par objectifs. De même dès 1970, Zahorik remarquait que la planification selon un modèle linéaire par objectifs risquait de rendre l'enseignant moins sensible aux apports des élèves et de diminuer sa capacité d'écoute.

En EPS Housner et Griffey (1985) constatent aussi que la planification est plus orientée par le choix des activités et des tâches d'apprentissage, que par l'analyse et l'opérationnalisation des objectifs. Les enseignants sont plus préoccupés par



la préservation de la coopération des élèves. Ce constat est établi par Doyle (1983) également. Il identifie que les tâches choisies correspondent à une prise de risque minimale. Les enseignants veulent surtout éviter les ruptures, les incidents qui réduiraient la participation des élèves ou mettraient fin à leur coopération. Nous retrouvons la même idée chez Placek (1983), les objectifs qui président dans la planification aux choix des activités ne concernent pas l'apprentissage, mais l'implication et la participation des élèves.

En résumé, les différents travaux sur la planification convergent pour dire que les enseignants expérimentés ne planifient pas à partir des objectifs, mais plutôt des activités, ils sont préoccupés par l'implication et la coopération de leurs élèves. Ils passent peu de temps à planifier et n'utilisent guère les traces écrites. Par contre, ils anticipent plus volontiers les tâches d'apprentissage et leur séquence sous forme d'images mentales anticipatrices.

#### **4. DES DONNEES RELATIVES A LA SITUATION INTERACTIVE PRODUISENT UN NOUVEL ECLAIRAGE SUR L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT.**

Les critiques produites sur les recherches précédentes poussent les chercheurs à étudier les phénomènes en situation de classe pour mieux approcher l'objet d'étude que sont les pratiques. Une certaine implication est en conséquence nécessaire et permet l'accès à des faits nouveaux. Ces chercheurs "s'émancipent des techniques de la psychologie de laboratoire et accordent plus d'intérêt aux méthodes de terrain" (Tochon, 1989a, p.77) comme celles de l'ethnographie, de la phénoménologie, de l'anthropologie, de la socio-linguistique. "Les conditions bien contrôlées du début du paradigme (pensée des

enseignants) ont laissé la place à l'environnement plus riche de classes réelles et aux représentations complexes de l'enseignant et l'analyse fait plus souvent mention du rôle de l'investigateur" (1989a, p.78). La "pensée des enseignants" s'est développée de façon très importante aux USA et s'est institutionnalisée (association, revue, congrès...). En Europe, nous retrouvons des données identiques avec, par exemple les travaux d'Huberman (américain) et de Perrenoud en Suisse. Avec ces recherches, le mythe de l'objectivité scientifique a fait place aux canons de l'objectivité disciplinée (Clark, 1986 et Erickson, 1986), la description, la triangulation ou l'interprétation de données en collaboration, sont des exemples de leurs méthodes (Tochon, 1989a, 78).

#### 4.1 Des données sur le contexte de la classe, sur les caractéristiques de la tâche d'enseignement.

Perrenoud (1986) souligne le "manque de temps, le nombre impressionnant de micro-décisions à prendre, la dispersion continue entre mille problèmes d'ordre divers... Cette dispersion n'est pas seulement imposée par l'environnement, le cahier des charges, le nombre d'élèves et les programmes, mais elle est aussi une source de plaisir et une façon de lutter contre l'angoisse" (p.208). Il cite Huberman (1983) qui décrit la classe comme "une cuisine au moment du coup de feu. Il faut veiller à tout, être au four et au moulin, gérer le matériel, animer le groupe, s'occuper des élèves qui posent un problème particulier, tenir compte du temps qui passe, prévoir la suite, affronter interruptions et incidents, maintenir l'ordre sans interrompre le travail..."

La prise en compte de l'écologie de la classe éclaire la pratique artisanale des enseignants, l'enseignement comme "bricolage" (Perrenoud, 1983) au sens noble du terme, surtout dans le cadre des pédagogies actives. Le bricolage permet "une part de création, un défi supplémentaire qui consiste à parvenir à ses fins "avec les moyens du bord"... Il permet à l'enseignant de s'écarter des moyens conventionnels (p.206-210).

Résumons les constantes de la situation de classe, repérées par les différents travaux :

- La pression de la classe, avec tous ses aspects concrets et immédiats impose aux enseignants des contraintes pesantes.
- L'hétérogénéité, la variabilité sont des constantes.
- Un nombre élevé d'événements se succèdent.
- Les opérations conduites en classe sont très variées.
- Les tâches ne sont pas seulement diversifiées, mais à accomplir simultanément.

#### 4.2. L'activité des "experts" diffère des modèles enseignés.

Pour traiter ce point, nous nous appuyons plus particulièrement sur la revue de questions réalisée par Tochon (1989a), nous ne disposons que de données sur l'enseignant en général. Nous ne reprenons que quelques caractéristiques de l'expert pour appuyer le fait que les informations dont nous disposons diffèrent fondamentalement des modèles qui sous-tendent nos formations.

- . L'expert dispose d'une capacité d'encodage élevée,
- . Il est changeant, n'a pas de règles, il est un "as du contexte".

- . Il élabore l'information dans "sa mémoire de travail supérieure"
- . Il est plus sensible aux structures et modèles sous-jacents à l'information.
- . Il perçoit très rapidement l'information pertinente, grâce à son haut niveau d'inférence.
- . Il dispose d'outils d'analyse puissants pour interpréter les situations et prendre des décisions propres à leur domaine.
- . Il s'est construit un répertoire important d'activités routinières qui lui permettent d'agir rapidement et efficacement et surtout lui fournissent un mode de fonctionnement économique. Réduisant le coût informationnel de sa tâche, elles lui permettent de faire face aux aspects imprévisibles. Elles ne doivent pas être vues comme un enfermement, mais comme une plus grande libération et une plus grande adaptabilité. Elles lui permettent l'improvisation.
- . Il planifie de façon plus rapide et plus détaillée.
- . Il est capable de jongler avec sa matière.
- . Une profonde assimilation des connaissances dans le vécu concret lui permet d'avoir l'esprit libre et disponible pour l'interaction.
- . Il rassemble l'information de manière plus efficace et accède rapidement aux souvenirs utiles.
- . Il déploie une activité métacognitive (recherche d'une connaissance sur la connaissance).
- . Il met la motivation au centre de ses démarches et choisit des biais ludiques augmentant le rendement de par le plaisir procuré. La démarche passe avant tout par la relation (Tochon, 1989c).

Donc, le contexte de la classe nécessite de la part de l'enseignant une adaptation permanente, plus ou moins réactionnelle. Soumis à une pression temporelle et affective permanentes, il doit prendre une multitude de décisions relevant d'activités très variées.

Que faire de ces données relatives au fonctionnement de l'expert ? Comment les ré-investir dans la formation ? Il semble, selon Tochon (1989a, 92) que cette question alimente les débats de la nouvelle Association Internationale d'étude sur la "pensée des enseignants" depuis 1987. Pour l'instant, elles permettent de faire ressortir l'inadéquation des modèles linéaires de formation issus de la métaphore de l'enseignant "technicien rationnel, réfléchi". Toujours selon Tochon (idem), Berliner (1987) dénonçait les critères d'évaluation des enseignants comme inadéquats et scandaleux. Shuman (1986) trouve que "le contraste entre les pratiques actuelles et les principes normatifs de planification largement adoptés par les théoriciens de l'enseignement, constituent une accusation sérieuse à l'encontre des conceptions traditionnelles de la formation des enseignants. S'il est tellement formidable de planifier sur la base d'objectifs d'apprentissage, pourquoi personne ne le fait-il?" Cette interrogation nous paraît toutefois insuffisante, car comme le disait (Cardinet, 1982, p.153), "l'objectif terminal ne définit nullement le cheminement qui permet d'atteindre la compétence visée. Le dispositif de formation ne peut découler de l'analyse de la situation cible, ni même de l'étude des réponses attendues du sujet. Le dispositif de formation serait plutôt à fonder sur une étude génétique des démarches du sujet qui s'approprie la compétence visée". Or la genèse de l'expertise, en matière d'enseignement et plus précisément de l'EPS, reste "un

sujet de pointe encore peu traité par la recherche" (Tochon, 1989a p.85). De tels travaux, sur la croissance de l'expertise en formation initiale en STAPS, n'ont pas encore vu le jour.

#### 4.3. Des recherches descriptives en France sur l'EPS.

Les recherches en STAPS et en EPS portant sur les interactions du moment focal, sont encore trop peu nombreuses en France. La jeunesse de ce secteur de recherche (création en 1982 de la section EPS à l'INRP et en 1981 des premiers postes universitaires dans les UFR-STAPS) explique le peu de données. Le premier travail ("recherche-mère") publié par la section EPS de l'INRP est centré sur "l'élucidation des modèles de référence qui font fonctionner les enseignants dans leur activité d'évaluation des élèves" (Marsenach, 1987). Il fut mené à partir de l'analyse de séances enregistrées en vidéo et du décriptage des communications verbales des enseignants pendant ces séances. Les conclusions sont réinvesties dans de nouvelles pistes de recherche. La dernière recherche publiée (Marsenach et al, 1991) brosse un panorama de l'Education Physique et Sportive dans les classes de 6e, 5e des collèges, à partir de l'analyse qualitative "d'incidents critiques didactiques". Elle fait apparaître entre autres, que "plus on s'intéresse aux élèves, plus on s'intéresse aux contenus" (p.179), que la signification pour les élèves dépend de la contextualisation des savoirs enseignés, qu'une "pleine responsabilité des élèves vis à vis de leur apprentissage n'est possible qu'avec une rénovation profonde des contenus enseignés" (p.179). Ces recherches sont menées avec des équipes de terrain et contribuent à la formation continue des participants, du fait qu'elles leur permettent d'analyser leur pratique et ainsi de se distancier. D'autres recherches sur la didactiques des APS sont lancées. La question de leur utilisation

en formation initiale se pose. Les données des recherches en didactiques peuvent-elles être intégrées aussi simplement par des étudiants ? Leur faible expérience leur permet-elle de leur donner du sens, comment se les assimilent-ils ? Comment ne pas retomber dans une formation de type prescriptive ?

##### 5. L'EXPERTISE EST UNE CONNAISSANCE EN SITUATION.

Des travaux de la dernière décennie ont produit des données nouvelles sur la nature de l'expertise d'un enseignant (Tochon 1989c, p.26). "La capacité d'enseigner est une connaissance en situation". Schon ne parle plus de pensée sur l'action, mais de pensée-en-action, (nous parlerions avec Vermersch de "pensée pré-réfléchie" 1992b, 19). Le savoir praticien émerge de la situation interactive. Pour Schon, le travail expert a sa base dans les cognitions implicites fondées dans la situation même. Il parle de "théorie de l'action" pour désigner la théorie qui est implicite dans toute action cohérente, tout en étant rarement définie ou communiquée en clair. L'expertise est donc une expérience construite dans l'accomplissement des tâches de la classe et de la "mise en actes" du plan d'étude (Tochon, 1989c, p.26). L'interaction avec les élèves impose une mouvance adaptative qui implique la possibilité de bifurquer à tout moment, de modifier ses visées initiales, d'intervertir les objectifs ou les notions, de les prolonger ou de les raccourcir (Tochon, 1989c).

Perrenoud (1986, p.206, ajoute que l'expert n'est pas comparable à un ordinateur : "il peut être moins performant, car en tant que sujet humain, il peut être pressé, émotif, distrait, fatigué, énervé, paresseux, oublieux, fantasque ou tout cela à la fois avec des préjugés, des comptes à régler, des rêves à

réaliser... mais il peut aussi gérer la complexité cognitive et affective d'une façon qu'aucune méthode codifiée ne pourrait prescrire, parce qu'il peut être intuitif, imaginatif, inventer des solutions inédites en trouvant les mots ou les gestes judicieux...".

Se pose donc, l'explicitation des connaissances de l'expert. Toujours selon Tochon (1991), "cette connaissance est un domaine en friche, elle procède de la pensée-en-action, c'est-à-dire dans l'instant focal. Il s'agit d'une réflexion personnelle, d'une connaissance affective, ou encore une connaissance pragmatique, intentionnelle, infra-informationnelle". Elle est organisée pour la réussite en action, au sein de toutes les variables en interaction, de toutes les pressions qui pèsent sur lui. C'est le langage de l'action.

Nous ne connaissons pas de tels travaux en EPS. Toujours selon Tochon, les travaux à venir sur l'expertise vont délaisser la recherche de sujets experts à étudier pour s'orienter vers "les bons moments d'enseignement", "moment où l'homogénéité de la relation entre l'enseignant et son public est telle qu'on est tous dans une aventure, dans une prise de sens affective, infra-informationnelle, dans laquelle les accrocheurs motivationnels sont tels qu'il y a une relation fluide" (Clark, 1989 cité par Tochon 1991). Il s'agit là, d'une nouvelle orientation prise par l'Association Américaine de Recherche en Education à son congrès de Boston en 1991. Ces recherches s'accompagnent d'un changement épistémologique radical au niveau des méthodes, avec une centration sur l'unicité de la personne.

Les données des recherches sur le système d'enseignement dans sa phase interactive éclairent de façon réaliste le contexte et les conditions de la classe, les qualités des enseignants



expérimentés, et les besoins des enseignants débutants. Elles remettent en cause les pratiques dominantes de formation, bien qu'une formation spécifique à l'acte d'enseignement des APS constitue un acquis de longue date en STAPS (Amade-Escot, 1991). Cette prise en compte dans le cursus des études ne semble pas suffisante si l'on en croit les informations des travaux qui portent sur l'entrée dans le métier.

#### **6. UN NOUVEAU PARADIGME : "LA REFLEXION-EN-ACTION", "LA FORMATION EXPERIENTIELLE".**

Les données récentes sur l'expertise comme une connaissance en situation ouvrent de nouvelles possibilités en matière de formation. Seront-elles compatibles avec le caractère universitaire des études STAPS en France ? Pour l'instant, nous disposons de peu de travaux de recherche sur le thème de la formation expérimentielle, mais plutôt des compte rendus d'expériences ou des réflexions à partir d'innovations. Ces données sont relativement récentes et traduisent un terrain encore en friche. Elles restent dans le secteur de la formation professionnelle continue et ne touchent quasiment pas les formations initiales.

Le modèle "applicationniste" est récusé depuis un certains temps en éducation, comme en formation (Barbier, 1989; Gillet, 1987; Malglaive, 1990...). Produire des modèles pose problème, Meirieu (1988) précise qu' "un modèle sera utile que s'il est intégré dans une nouvelle dynamique de recherche-action, il sera nuisible s'il est utilisé, dans d'autres situations, sans mobilisation des acteurs."

Quelques données existent sur des formations partant de pratiques. Elles se démarquent du modèle information-application, et se centrent sur les processus de théorisation, de formalisation de la pratique. "La pédagogie, habituée aux modèles prescriptifs, doit accepter de n'être qu'un bricolage réflexif dont l'autorité dépend, à son tour, de l'enrichissement mutuel entre l'apprentissage et l'expérience" (Dominicé, 1989, p.65). Ces démarches de formation se centrent sur le "sujet agissant", mais ne savent pas, pour la plupart où elles vont. Elles ne disposent pas de modèles théoriques sur le fonctionnement et l'évolution du formé, seulement de modèles sur la démarche de formalisation, comme celui de Kolb (1984, p.35) qui propose quatre étapes (l'expérience concrète, sur laquelle s'exerce une observation réflexive; celle-ci donne lieu à une conceptualisation abstraite, pour déboucher sur l'expérimentation active et le cycle recommence). Certains auteurs parlent de "formation expérientielle" (Landry et Pineau, 1989) pour signifier "un processus au cours duquel un savoir est créé grâce à la transformation de l'expérience" (Kolb, 1984), d'autres "d'enseignement réfléchi" (Tochon, 1989c citant Schon, Calderhead, 1988, Habermas 1974). Nous serions là, à la recherche d'un nouveau paradigme qui tente de mieux cerner l'entrée de l'expérientiel dans la formation (Pineau et Courtois, 1990). Toutefois ces expériences ne sont tentées que dans le domaine de la formation professionnelle continue. Pour illustrer, nous pouvons citer l'expérience de Moyne, Artaud et Barlow (1988) à Lyon, conduite pendant quatre ans avec plus de 1700 enseignants de collèges et lycées. Ils ont cherché à se démarquer des formations classiques pour prendre les enseignants tels qu'ils sont et considérer l'acte d'enseignement d'abord comme une rencontre et non comme une technique.

Pour ce qui est de la formation initiale, nous ne disposons pas d'expérience de ce type, du moins sous forme de travaux écrits. Amade-Escot (1991) s'interroge sur la compétence professionnelle de l'enseignant-novice (CPR) et s'intéresse à sa composante didactique. Elle dresse un tableau des formations à la didactique dans nos UFR-STAPS et les classe en quatre types de pratiques de "didactique-formation". Elle reproche à celle qui est centrée sur la théorisation de l'expérience "de minorer la dimension du savoir" et de déboucher sur un enseignement par aménagement du milieu (p. 482). Ce constat n'est-il pas lié à un niveau (dans la microgénése) de ce type de formation, lié bien sur à celui des étudiants ? Ses propositions situent la didactique-formation "à l'interface de la formation académique disciplinaire et de la formation professionnelle dans l'alternance". La question est celle de cette alternance entre les "deux voies d'acquisition symbolique et matérielle de la compétence professionnelle" (p.489). Elle prend l'option de "la communication de savoirs didactiques fondamentaux". Ne risque-t'on pas ainsi de retomber dans un nouvel académisme ? Le modèle de l'enseignant rationnel et réfléchi" n'est-il pas encore présent ?

Si les tentatives font défaut pour l'instant, les intentions et affirmations de principes ne manquent pas : " que les expériences de formation initiale aient un haut degré de validité contextuelle" (Tochon, 1989c, p.29), que la formation pédagogique devrait être consacrée à une prise de conscience de plus en plus claire et approfondie des implications des pratiques, permettant des décisions, fondées sur des données rigoureuses, non coupées de la pratique" (Marsenach, 1982, p.241), que tout discours, toute théorisation qui ne trouvent pas leur source dans l'action sont dépourvus de sens... que l'étudiant gagnera beaucoup en

étant mis au plus vite en situation concrète d'intervention" (Erbani, 1983, p.241), que la "formation doit être repensée en terme de contextualisation des pratiques et du regard réfléchi de l'apprenant sur sa propre expérience" (Tochon, 1989c, p.34) qu'il est nécessaire de proposer un autre type de rapport au savoir, une construction par les étudiants d'une conceptualisation (Delhemmes, 1981) etc...

Comment traduire ces principes dans les pratiques de formation ?

## 7. CONCLUSION, DISCUSSION.

La formation initiale des enseignants EPS reste installée dans le paradigme normatif et prescriptif référé à "l'enseignant rationnel et réfléchi". La formation théorique doit permettre aux formés de se construire un modèle, qui n'a pas pour fonction de lire le réel, mais d'être appliqué. C'est la recherche de conformité qui est visée. Il s'agit pour les formateurs d'aider les étudiants à diminuer les écarts entre les comportements obtenus et les normes de référence. La conception de l'apprentissage sous-jacente reste l'option "empiriste" (Piaget, 1964, p.166-168) pour laquelle l'individu est plastique et se modifie sous l'influence de stimulations extérieures.

En conséquence, mener des investigations sur ce qui se fait réellement, sur les pratiques des débutants, pour ce qu'elles sont et traduisent, n'est pas nécessaire. Ce n'est un besoin que pour ceux qui veulent s'appuyer sur les interactions entre des facteurs endogènes au sujet et des stimulations extérieures, c'est à dire l'option "constructiviste" de l'apprentissage. La

compétence, la sensibilité du sujet ne lui permettent pas alors d'assimiler n'importe quel stimulus à n'importe quel moment de son évolution.

Nous n'avons pas rencontré de travail qui opérerait une conceptualisation de ce qu'est réellement la formation à l'acte d'enseignement des APS selon une telle option. Nous ignorons comment les débutants commencent à se construire leur expertise. Nous ne disposons pas d'études longitudinales sur les comportements d'étudiants STAPS en situation d'enseignement. Comment évoluent-ils vers plus d'expertise ? Comment se redéfinissent-ils la tâche d'enseignement aux différents moments de leur évolution ? Quels sont les buts qui leur sont perceptibles, quel sens leur donnent-ils ? Quelle peut-être la portée du cours d'un formateur qui ignore ce qui fait obstacle à ses étudiants sur le terrain ?

L'interaction dans l'instant focal de la formation, entre étudiants et formateurs reste superficielle, ne se fait pas vraiment. Chacun poursuit ses propres buts. Le formateur est orienté par ses objectifs de formation et ses modèles formalisés, sur une ou plusieurs APS ou sur l'EPS, qu'il veut transmettre. L'étudiant reste sur ses difficultés rencontrées sur le terrain et ses buts certificatifs. Compte tenu du rapport au savoir institué, la logique qui a droit de cité est celle du formateur. L'étudiant, soit subit ce qui lui est enseigné et ne s'y reconnaît pas, soit vit mal les décalages entre sa propre pratique et les modèles enseignés. Nous faisons le constat que si certains formateurs ont pris de la distance vis à vis des élèves dans le système d'enseignement des APS, voire de l'EPS, il n'en est pas de même à l'égard de leurs étudiants, apprentis enseignants. Dans le premier cas, ils prennent en considération l'activité propre des élèves, les processus par lesquels ils

acquièrent les habiletés relatives aux APS. Quelques travaux en didactiques des APS en témoignent. Par contre ces avancées des pratiques de l'enseignant en EPS deviennent des contenus informatifs pour les étudiants et leurs propres processus sont ignorés. C'est ainsi que les méthodes actives sont enseignées de façon magistrales ! Nous rejoignons donc plusieurs chercheurs (Delorme, 1984; Dollé, 1987; Stambak, 1989) pour relever la contradiction que des étudiants, des adultes reçoivent passivement l'affirmation selon laquelle, il ne faut pas distribuer de savoir statique à des élèves passifs. La possibilité de construire leur propre savoir pédagogique ne leur est pas encore reconnu.

Ce qui paraît établi pour des enfants (option constructiviste de l'apprentissage) nous paraît tout aussi important à considérer pour ces jeunes adultes que sont nos étudiants en STAPS. Si nous voulons les amener à pratiquer l'évaluation formative en considérant les comportements des élèves ici et maintenant, pour repérer leurs difficultés, ne devons-nous pas pratiquer à leur égard le même type d'évaluation formative ? Pour cela devenir capable de comprendre ce qui détermine leurs comportements en situation d'enseignement (faire le diagnostic), nous paraît être une étape nécessaire (mais non suffisante) pour aller plus loin dans notre propre démarche de formation.

**2ème PARTIE.**

**CHAPITRE 1.****ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE, DONNEES DE DEPART,  
METHODOLOGIE GENERALE.**

Dans le chapitre précédent nous avons voulu explorer certains travaux de recherche en fonction de nos préoccupations. Nous avons tenté de situer notre orientation de formateur et les besoins qui fondent cette recherche.

Le choix épistémologique qui consiste à nous intéresser à la subjectivité des étudiants, nous confronte à un certain nombre de difficultés.

**1. QUELQUES DIFFICULTES METHODOLOGIQUES.**

Certaines difficultés tiennent au fait qu'il s'agit d'une recherche de terrain. Ce sujet d'étude n'étant pas encore exploré, nous ne pouvons nous engager dans une méthodologie de type expérimental, dans un travail réalisé en laboratoire. Il s'agit pour nous de procéder à un travail descriptif, de type



exploratoire et donc d'élucider une réalité, tout en étudiant la façon dont nous la lisons (Une première grille de lecture fut élaboré dans notre DEA, 1985).

L'implication est la conséquence à payer pour avoir accès à ce type de faits (Kohn, 1986). Nous exploitons donc notre expérience et notre position de formateur. Mais celles-ci ne doivent pas nuire à la rigueur nécessaire pour l'étude des faits. Le mythe de l'objectivité du chercheur n'est plus, celui-ci fait partie de la situation de recherche, ce qui l'oblige à s'interroger sur sa participation. Si le fait d'être à la fois formateur et chercheur nous permet d'accéder à certains faits, cela nous impose aussi des contraintes. Pendant la formation, c'est essentiellement le formateur qui agit, son implication ne lui permet pas de capitaliser n'importe quel matériau, des films par exemple. Cela limite les possibilités de recherche. Il serait maintenant possible de monter un protocole de recueil de données différent de celui que nous présentons, mais cela nécessiterait encore beaucoup de temps et nous pensons que les matériaux déjà disponibles, sont exploitables.

Vouloir étudier des faits dans leur milieu naturel, nous confronte à la complexité des liens qui les relie à leur contexte. Ainsi la situation des étudiants confrontés à l'enseignement d'APS à un groupe d'enfants, s'insère dans une situation de formation pilotée par un formateur de l'UFR, qui elle-même s'insère dans le contexte plus général du cursus de cette UFR etc... Nous devons donc rendre compte un minimum de ce

contexte plus général, susceptible d'influencer les relations de la situation étudiée et qui sera à reprendre lors de la discussion des résultats.

Il est trivial de dire aujourd'hui, qu'il n'est pas possible d'accéder directement à ce qui se passe dans "la boîte noire". Les activités mentales sont par nature inobservables et ne peuvent être saisies que par des manifestations, ou traces observables. Les inférences opérées à partir de ces traces devront être soumises à vérification.

Vouloir cerner un phénomène de façon qualitative, approfondie, ne permet pas un travail sur un grand échantillon de sujets, de situations. Pour l'étude que nous voulons faire, nous choisissons un échantillon, non pas représentatif de ce que font en moyenne les étudiants, mais qui nous permettra de décrire les comportements selon une palette la plus large possible.

## **2. LE CONTEXTE DE FORMATION.**

Des étudiants en situation sont forcément intégrés dans un contexte de formation. Il est donc nécessaire de préciser le projet de formation concernant les sujets étudiés. Toutefois, nous émettons le postulat que quel que soit le projet du formateur, les étudiants vivent tous les mêmes contraintes, découlant de leur situation avec le groupe d'enfants ainsi que de leur tâche d'enseignement des APS. Ce sont ces contraintes qui sont prégnantes et influencent de façon décisive les comportements des étudiants. Toutefois le projet du formateur ne doit pas les empêcher d'entrer dans les interactions avec les élèves confrontés aux tâches motrices qu'il leur propose (en les

focalisant par exemple sur les objectifs). Il faut au contraire qu'il les centre sur ce qui se passe dans le moment focal (Tochon 1990), et les aide à s'y adapter.

### **2.1 Le contexte de notre UFR.**

Les premières expériences de formation dite "pédagogiques" se situent dans le cursus général de la deuxième année de Deug. Il s'agit d'une formation à l'intervention. Cette formation se poursuit en se spécifiant dans la licence enseignement puis lors de l'année de préparation au CAPEPS (IUFM non encore créés à la période d'étude des corpus).

Cette opération de formation en Deug 2, constitue une U.V. obligatoire. Elle est donc évaluée. Chaque étudiant fait partie d'un groupe d'une douzaine d'étudiants. Il est impliqué avec des classes d'école primaire (seul lieu facilitant pour placer en même temps 120 étudiants, à proximité de l'UFR) sous la forme de deux stages d'une semaine chacun, avec entre les deux, une période de 8 à 10 semaines pendant lesquelles, l'étudiant poursuit son enseignement avec une de ses classes, une fois par semaine. L'étudiant est confronté à plusieurs tâches :

- l'enseignement avec une ou plusieurs classes,
- l'observation de séances animées par d'autres étudiants,
- l'écriture de sa pratique sous la forme de bilans,
- des travaux de groupe.

### **2.2 Notre projet personnel de formation.**

Il prend appui sur quelques principes mis à jour dans le cadre du GRAF (Groupe de Recherche-Action sur la Formation des étudiants en STAPS).

. L'action en situation réelle est première, mais l'étudiant doit être placé dans des conditions "favorables", qui lui permettent de ne pas être trop stressé, (variables utilisables : demi-classe ou classe entière, durée de la séquence, aide éventuelle d'un pair, APS dont il a une certaine connaissance...)

. La réflexion dominante concerne non la préparation de séance, mais le bilan, c'est-à-dire ce qui s'est passé pendant la séance, et qui trouvera peut-être des prolongements dans la séance suivante. Cette réflexion n'est pas guidée par un cadre formel. Il est demandé à l'étudiant d'évoquer les événements qui l'ont marqué, qui lui paraissent forts, qu'ils soient positifs ou négatifs. Il doit seulement classer son discours dans trois grandes catégories : les faits ou événements évoqués, leur analyse, ou interprétation et des propositions éventuelles. Ce travail de bilan peut aussi s'appuyer sur des enregistrements de séquences en vidéo ou au magnétophone ou sur les observations relevées par son partenaire.

. Les ateliers de travail en groupe sont utilisés pour "opérer un retour" sur les pratiques effectives. Les difficultés perçues par les étudiants sont analysées pour faire émerger les problèmes sous-jacents. Si le temps le permet, certains problèmes sont approfondis en essayant de rester dans les limites des significations qu'ils leur attribuent. Parfois, la lecture de documents brefs (articles, extraits d'ouvrages...) leur fournit un nouvel éclairage des problèmes rencontrés.

. Les exigences données aux étudiants se résument dans la combinaison des axes suivants : intéresser et impliquer tous les élèves, permettre une activité conséquente pour tous (rappelons

qu'il s'agit d'étudiants débutants). Lors des premières séances, ils peuvent changer l'activité physique enseignée, par contre, à partir d'un certain moment, ils doivent enseigner la même activité physique durant 7 à 8 séances. Lors des stages, ils animent deux classes différentes dans la même journée et se servent de la même préparation pour les deux classes, en réajustant ce qui s'avère nécessaire. Ce travail étant évalué, les étudiants disposent dès le départ des critères de notation, qu'ils s'approprient au cours de la formation.

. Le formateur cherche à aider l'étudiant à trouver des solutions à ses difficultés, à trouver des façons de faire, en fonction du sens qu'il donne aux événements perçus.

Le fait que ce travail soit évalué peut constituer un biais (contrainte de l'institution), mais il oblige les étudiants à s'engager sérieusement, ce qui, pour nous chercheur, est une certaine garantie quant à la fiabilité du corpus. D'autre part, les étudiants ne peuvent biaiser par rapport aux performances demandées. Elles ne peuvent être produites que si elles correspondent à des transformations réelles. Il faut ajouter que ce type d'implication crée des relations fortes de type tutorat (confiance, recherche d'aide...) entre les étudiants et le formateur. Le projet énoncé de façon schématique, cherche à ne pas être de type normatif mais à stimuler les processus d'adaptation, de réflexion de l'étudiant à partir de ses pratiques effectives, de sa subjectivité. Le formateur se laisse essentiellement guidé par les comportements, les réflexions des étudiants, mais agit souvent en aveugle (d'où ce travail).

Il faut préciser que les étudiants ignoraient l'utilisation de certains de leurs documents écrits pour un travail de recherche. Leur accord nous fut donné à posteriori.

Il est évident que notre projet de formation traduit déjà une certaine représentation du fonctionnement de l'étudiant débutant. Le formateur dispose du modèle amorcé avec le DEA (Martinez, 1984).

### 3. SUJET ET OBJET D'ETUDE.

Nos questions concernent la recherche de repères dans la construction de la compétence pédagogique chez les étudiants en STAPS, débutant en situation d'enseignement. Nous employons le terme "pédagogique" pour marquer la globalité de l'acte d'enseignement, les interactions très mêlées des différentes capacités requises. Le terme "compétence" traduit "un véritable savoir-faire en situation", la coordination de plusieurs capacités dans une situation qui mobilise l'individu dans sa globalité" (Cardinet, 1982). Cette compétence se manifeste dans la situation interactive de la classe, dans "le moment focal" comme le dit Tochon (1991). Nous ne voulons pas distinguer, comme cela se fait souvent, une compétence pédagogique (renvoyant à la gestion, organisation du groupe classe) et une compétence didactique (renvoyant au processus d'enseignement et d'appropriation des savoirs par les élèves).

Nous ne nous intéressons pas à la description des comportements des étudiants en situation, mais aux façons dont ils vivent ces situations, se les représentent et à ce qui les conduit à prendre leurs multiples décisions.

Les moyens dont nous disposons pour faire ce travail de recherche sont les traces de leurs préparations et de leurs bilans de séances. Ecrites peu de temps après la séance effective (et avant la séance suivante), elles nous informent sur ce qu'ils ont mémorisé, sur la façon dont ils ont vécu leur séance. Il s'agit de données conscientes. Compte tenu des directives fournies pour l'élaboration de ces matériaux, nous émettons le postulat que ces verbalisations écrites témoignent de ce qui marque le plus fortement l'étudiant, de ce qui le touche, l'affecte, de ce qui a du sens pour lui.

#### 4. DEFINITION DES CONCEPTS UTILISES DANS LES ETUDES.

Il nous faut préciser et définir quelques termes utilisés.

**Comportement** : ce terme est pris au sens large, il ne se limite pas aux activités directement observables mais aussi aux activités intérieures comme les états de conscience, les pensées, les sentiments et rejoint le sens de conduite. Dans les conceptions cognitivistes, "le comportement n'est plus qu'une manifestation des processus intérieurs, utiles, du moins provisoirement, pour faire à leur propos des inférences fondées" (Doron et Parot 1991).

**Objectif, but** : les comportements traduisent l'activité du sujet. Celle-ci est le produit des interactions individu/milieu, c'est-à-dire qu'elle résulte de la rencontre entre les contraintes de la situation vécue et les ressources, les possibilités du sujet. Les interactions qui nous intéressent ici,

sont celles de nos étudiants (individu) avec leurs classes d'élèves confrontés aux exercices ou jeux relatifs à une APS (milieu). Ils ont donc une tâche générale à accomplir, celle d'enseigner telle ou telle APS et celle-ci ne peut se réaliser que par l'enchaînement d'actions ou de sous-tâches. Nous avons là deux niveaux d'action, l'un très général qui donne une sorte de direction, de visée plus ou moins floue à l'activité du sujet et intègre le deuxième qui se situe au niveau de l'effectuation, de la mise en oeuvre. Les deux niveaux sont bien sûr interdépendants, mais le premier, le plus général ne peut s'inférer qu'à partir des actions du deuxième : toute action est déterminée par son but. Par convention, le terme d'objectif désignera le but général du premier niveau (tâche générale d'enseigner) et celui de but ou but d'action, le niveau de la réalisation afin de mieux les distinguer.

**Tâche :** nous définissons le terme de tâche en prenant appui sur le consensus que nous fournit la psychologie du travail, "un but donné dans des conditions déterminées" (Léontiev, 1976 cité par Leplat et Hoc, 1983, repris également par Famose, 1983 en EPS). Une tâche se définit donc par son but et les conditions de sa réalisation. Nous reprenons la terminologie de Leplat (1990.) pour distinguer la tâche prescrite de la tâche redéfinie. La première correspond à la subjectivité de celui qui propose la tâche (l'enseignant, le formateur), la seconde renvoie à la subjectivité de celui qui doit accomplir cette tâche. Nous ne nous intéressons qu'à la tâche d'enseignement des APS, telle que



les étudiants se la (re)définissent aux différents moments de leur évolution. Il ne s'agit donc pas de la tâche redéfinie au sens classique qui désigne habituellement la tâche de l'élève.

##### 5. METHODE : DONNEES GENERALES.

Nous avons choisi de faire des études de cas, ce qui nous permet des comparaisons sur un axe diachronique avec la succession des bilans pour un même étudiant, et des comparaisons sur un axe synchronique des étudiants entre eux.

La méthode s'est construite au fur et à mesure du travail. aussi l'explicitation constitue une difficulté. Les outils, le traitement des données ont évolué au cours des essais successifs. Ainsi, il nous semble qu'un outil se conçoit à partir de la nature des données et des questions posées, mais il s'ajuste lors de son utilisation, afin que les procédures de traitement soit plus pertinentes et moins coûteuses. Nous ne donnerons que les produits déjà stabilisés avec lesquels nous avons traité les données présentées, voire certains ajustements qui apparaissent à nouveau comme nécessaires au cours du traitement des différents éléments du corpus.

La démarche générale de cette deuxième partie est la suivante :

. Dans un premier temps, nous avons procédé à la lecture de tout le corpus. Cette lecture s'est faite à la lumière des conclusions de notre DEA (Martinez 1985). Cela produit un

scénario général, (le point 6 de ce chapitre), une sorte de description *a priori*, que nous essayons de valider et d'approfondir dans la suite du travail.

. Dans un deuxième temps (chapitres 2 et 3), nous présentons deux recherches. La première fait apparaître les objectifs et les buts qui poussent les étudiants à agir. Mais elle comporte des lacunes, des insuffisances qui se traduisent par de nouvelles questions, qui elle-mêmes ont suscité la deuxième recherche...

. Les réponses produites par ces deux premières recherches amènent à nouveau des questions qui ouvrent sur une troisième analyse du même corpus. Celle-ci (chapitre 4) s'opère à la lumière d'un cadre théorique explicite, essentiellement piagétien.

#### **LE CORPUS, LA POPULATION.**

Les matériaux, objets de la recherche, sont des textes rédigés par les étudiants lors de l'opération de formation de pédagogie en Deug 2, décrite précédemment au point 2. Nous disposons pour chaque séance d'APS, d'une préparation de séance, c'est la description des contenus proposés (exercices, jeux...), et d'un bilan de séance, ce que l'étudiant peut dire de son expérience *a posteriori*. Il s'agit d'un corpus stable puisqu'écrit.

Nous avons sélectionné 18 dossiers, recueillis au cours de trois années universitaires différentes:

- 4 en 1987-88,
- 8 en 1988-89,

- 6 en 1990-91.

Les plus anciens (1987-88) ne comprennent que des matériaux du premier stage (une semaine). Deux critères ont présidé à leur sélection. Le premier relève de la faisabilité, c'est-à-dire de pouvoir disposer d'un dossier suffisamment complet. Le second est un critère relatif à l'échantillon d'étudiants. Il concerne leur degré d'expérience pédagogique. Certains sont choisis pour n'avoir vécu aucune expérience (Sylvie, Manuelle, Benoît, Renaud, Laurent...). D'autres au contraire parce qu'ils en ont déjà vécu une ou plusieurs, soit en colonies de vacances ou en centres aérés, soit en écoles de sport (Patrice, Philippe, Alain, Olivier...), ce qui nous permet d'appréhender des comportements du niveau de départ et de la fin de cette formation. Notre échantillon est représentatif des comportements possibles, dans un groupe d'étudiants "débutants" dans les conditions précisées. Le fait de travailler sur leur évolution, au cours de cette formation qui s'étend sur trois ou quatre mois, doit nous fournir des comportements intermédiaires entre ceux du départ et ceux estimés plus évolués. L'échantillon ne cherche donc pas à être représentatif de ce que les étudiants font en moyenne, mais devrait nous permettre d'obtenir la palette des comportements que nous pouvons observer chez des débutants.

Nous présenterons les procédures d'analyse avec chaque étude, chacune constituant une unité.

## 6. UN SCENARIO DECRIT A PRIORI.

Nous avons procédé à une lecture de toutes les préparations et de tous les bilans de séances de ces dix-huit étudiants. Un scénario général semble ressortir de manière assez systématique et rejoint les résultats d'un travail antérieur (Martinez, 1985).

Le débutant semble avoir une seule préoccupation dans ses premières séances, celle de s'imposer, de se faire accepter et respecter comme enseignant donc de maîtriser, de contrôler le groupe pendant le déroulement de la séance. Sa tâche d'enseignement apparaît comme une toile de fond et dans la plupart des bilans, il n'est pas fait référence à l'APS enseignée.

La réussite de la séance semble liée à ses possibilités d'impliquer tous les élèves, et de leur faire exécuter le programme prévu. Son attention se concentre sur les opérations de mises en place des différents exercices :

- . comment rassembler les enfants,
  - . comment se faire écouter, comprendre,
  - . comment s'organiser avec "le petit matériel",
  - . comment s'y prendre pour déterminer les équipes ou des sous-groupes.
- . comment mettre en place le dispositif sans perdre le contrôle du groupe (un les envoie boire, un autre les mobilise pour placer le matériel...), etc.

Le problème principal est celui de la discipline. Le stagiaire débutant est mis en difficulté par les enfants qui sortent des normes (très âgés, très grands, trop remuants...) ou refuse ce qu'il leur propose.

Une autre préoccupation apparaît très vite, celle de motiver les enfants, de ne pas provoquer chez eux trop de déplaisir. Cela survient dès la deuxième séance pour certains, et amène des modifications dans les contenus proposés. Un jeu ou un match terminent la séance, puis des jeux ou des formes jouées, en particulier des relais de vitesse remplacent ou accompagnent progressivement les exercices purement techniques (centrés sur un point particulier de l'apprentissage et présenté comme une gestualité à reproduire). Ces exercices techniques lassent les élèves, si bien qu'ils sortent de l'activité. L'animateur alors en difficulté cherche à établir un équilibre entre, d'une part les exercices qui répondent à son objectif de "faire apprendre" mais qui constituent une contrainte pour les élèves (compte-tenu des compétences didactiques de l'étudiant) et d'autre part des jeux qui réveillent leur motivation et les maintiennent impliqués, sans chercher à les faire apprendre.

Ce souci d'intéresser, de procurer une satisfaction immédiate, de garder des rapports positifs avec les élèves sous forme de jeux, permet à l'étudiant de garder les élèves impliqués et donc une maîtrise plus facile du groupe. Cette préoccupation apparaît contradictoire avec l'autre versant de son rôle qui consiste à leur faire apprendre quelque chose.

La motivation des élèves étant prise en compte, les séances se déroulent mieux. Les étudiants sont, semble-t'il, satisfaits. Le plaisir des enfants provoque le plaisir de l'étudiant. Cependant, les formes de jeu choisies provoquent de nouvelles difficultés : des conflits, des tricheries chez les élèves. Il leur faut se préoccuper des rapports de forces entre les équipes, du rôle des leaders... De plus, le critère vitesse choisi comme critère de réussite (relais), s'avère rapidement incompatible avec les objectifs d'apprentissage de l'étudiant. Mais, la prise de conscience de cette incompatibilité n'est pas systématique. Elle peut tarder, voire ne pas se faire.

Certains étudiants stagnent au niveau de ces contradictions (Alain, Laurent), d'autres s'engagent dans leur dépassement (Philippe, Manuelle, Patrice). Dans ce cas, ils s'intéressent beaucoup aux buts des élèves et au fait que ceux-ci puissent prendre les informations sur leurs résultats par eux-mêmes,. Ils cherchent à rendre cohérent les résultats poursuivis et les moyens que les élèves vont devoir employer. De cette façon ils essaient de diminuer l'opposition entre "MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE". Ces étudiants commencent à prendre en compte la différence entre l'activité propre des élèves, et la leur, celle de l'enseignant (Enseigner - Apprendre).

Voilà exposé, de façon schématique, l'évolution que tracent les bilans et préparations de séances de ces dix-huit étudiants sur cette période de formation. Trois objectifs se dégagent et paraissent organiser les comportements des étudiants pendant leurs séances :

"DIRIGER", "MOTIVER", "FAIRE APPRENDRE".

Ce scénario constitue une première grille de lecture, que nous allons mettre à l'épreuve dans les études qui vont suivre. Dans la première nous cherchons à identifier les objectifs et buts d'action des étudiants à travers leurs bilans de séance à l'aide d'une méthodologie plus précise.

**CHAPITRE 2.****1ère ETUDE :****OBJECTIFS ET BUTS DU DEBUTANT.****1. LA METHODE.**

Dans cette première étude, nous cherchons à identifier le sens des comportements des étudiants en situation, c'est-à-dire les buts et les objectifs qui motivent, orientent leur activité lors des séances. Pour cela, nous choisissons d'analyser leurs bilans écrits de séances. Dans ces matériaux, l'étudiant rend compte de ce qui s'est passé dans sa séance de son point de vue, avec sa subjectivité, ses possibilités de traitement. Ils nous permettent de repérer les préoccupations qu'ils mettent en avant, du moins celles qui sont conscientes, donc leur niveau d'appréhension des problèmes, des événements.



### 1.1. Le corpus.

Parmi les dix-huit dossiers qui nous ont servi à la première lecture, nous en avons sélectionné dix. Les autres ont été écartés pour les raisons suivantes : bilans trop réduits, séances manquantes, sujet redoublant.

Nous avons trois dossiers pour 1987/88, trois pour 1989/90 et quatre pour 1990/91. Ceux des deux dernières années couvrent toute la période de formation de Deug2. Nous avons choisi d'analyser les deux ou trois premiers bilans du premier stage, du milieu de la période interstage (10, 13e séance) et de la fin du deuxième stage (17 et 20e séance). La formule "deux ou trois bilans" signifie que nous nous donnons une possibilité de plus pour dégager ce qui est dominant chez un étudiant dans le cas où les deux premiers ne se recouperaient pas totalement. Nous avons donc 10 étudiants avec au moins 2 bilans du premier stage pour les plus anciens et 6 bilans pour chacun des autres, soit au minimum 55 documents. Il arrive que l'un des bilans manque par rapport au protocole fixé.

Suivant les années, la période interstage a duré plus ou moins longtemps, ce qui joue sur le nombre de bilans disponibles (entre 6 et 10). La période de formation, un peu plus longue pour certains, permet d'étudier l'évolution un peu plus longtemps.

Nous choisissons les bilans qui relatent des séances faites avec la même classe toute l'année. La variable APS support ne peut être totalement maîtrisée. Les étudiants choisissent l'APS support en fonction des exigences de la formation et des installations de l'école. Toutefois, les possibilités des écoles primaires étant assez limitées, les activités se réduisent aux

sports collectifs de petits terrains (basket-ball, hand-ball, football) et aux activités athlétiques. Les conclusions sur les contenus seront donc à référer à ces familles d'APS.

## 1.2. La méthode d'identification des objectifs et buts d'action.

### 1.2.1. Le découpage du texte.

Nous procédons à un double découpage.

.Le premier consiste à catégoriser les différents faits ou événements évoqués par l'étudiant que nous codons en F1, F2, F3... Il s'agit de tout ce que l'étudiant dit à propos d'un même fait, de la même idée, par exemple :

*Alain parle de ses difficultés avec un garçon de 13 ans en CM1, puis de ses rapports avec l'ensemble des élèves, il poursuit avec ses problèmes de gestion du temps, sur comment il s'appuie sur les leaders de la classe, ses difficultés avec l'organisation matérielle...*

Ce fait ou cette idée peut tenir en une phrase ou bien sur une page entière. Ainsi par exemple, Alain évoque 13 faits différents en deux pages dans son premier bilan. Il dit peu de choses (de deux à six lignes) à propos de chacun. Par contre, Philippe traite trois faits en quatre pages dans son sixième bilan.

. Le deuxième découpage s'opère à l'intérieur de chaque unité F1, F2... identifiée dans le premier temps. Tout ce qui se rapporte à l'un de ces faits ou idées, est subdivisé en unité d'information ou item. Chaque item apporte une information

nouvelle qui complète les précédentes. Au plan grammatical, les items correspondent soit à une phrase soit à une proposition. Par exemple :

"Sur un grand terrain employé dans la longueur, // l'espace est trop grand // les signaux de départ sont mal perçus // les consignes et réajustements de ces consignes sont difficiles à faire // En ce qui concerne la congruence de l'exercice, // j'avais oublié certains points // Je ne voulais pas de gardien, // mais ne l'avais pas précisé //"

Ce passage n'est qu'une partie de l'un des faits rapportés par Philippe. Il comporte 8 items ou informations qui se rajoutent les uns aux autres et développent le même événement (F).

### 1.2.2. L'inférence des objectifs.

Chaque fait composé de ses items, développe de façon plus ou moins importante une seule idée, un même événement. Son contenu, la façon dont il est traité renvoie à une motivation plus profonde, très certainement non-consciente, qui correspond à l'objectif. Nous en avons identifié trois : "DIRIGER", "MOTIVER" "FAIRE APPRENDRE". Pour les inférer, nous procédons à partir de la grille de lecture très globale qui suit :

----> "DIRIGER", présente deux aspects:

- l'un concerne l'autorité, le pouvoir de l'enseignant, son identité de maître et se traduit par des problèmes de discipline, d'obéissance, de conflits, tout ce qui peut être codé comme maîtrise ou non maîtrise du groupe, des élèves...

- l'autre est dû au fait qu'il y a groupe (c'est-à-dire un certain nombre d'élèves) et que des opérations sont nécessaires à la mise en activité de tous ces élèves. Nous codons dans ce but très général toutes les opérations d'organisation, de mise en place qui précèdent ou suivent l'activité effectrice des élèves et qui ne sont pas de nature didactique (c'est-à-dire en rapport direct avec les contenus enseignés).

----> "MOTIVER" recouvre tout ce qui relève de la motivation ou non motivation des élèves et également, de la volonté de l'enseignant de ne pas déplaire aux élèves.

----> "FAIRE APPRENDRE" concerne les aspects didactiques, c'est-à-dire tout ce qui se rapporte :

- aux tâches,
- à ce que les élèves doivent apprendre,
- aux descriptions des conduites motrices  
(comportements, stratégies...)

Nous illustrons en traitant un fait :

*"une équipe était toujours gagnante, // un enfant de l'équipe perdante s'est mis à pleurer".*

Avec cette phrase (deux items), nous pouvons hésiter entre deux objectifs ("motiver", "faire apprendre"). Un complément d'information est donné dans la suite du texte et permet de lever le doute :

"Il se trouvait dans l'équipe qui perdait.// Il voulait gagner lui aussi. //Je l'ai mis aussitôt dans l'équipe gagnante, //ce qui lui a permis de participer avec elle //et de gagner avec elle".

La perturbation pour l'étudiante, n'est pas qu'une équipe perde systématiquement, mais qu'un enfant pleure. Touchée par ses pleurs, elle règle seulement le problème affectif de cet enfant, et par là-même le sien. Les autres enfants de l'équipe ne manifestant pas, le déséquilibre du rapport de force entre les deux équipes ne l'interroge pas. Ce fait se classe donc dans la catégorie "MOTIVER", et se coordonne avec l'objectif "DIRIGER" (au sens du statut) et non avec celui de "FAIRE APPRENDRE".

Dans certains cas, le classement dans une seule de ces trois catégories est difficile. Certaines verbalisations portent sur des contenus, ce qui devrait les placer dans "FAIRE APPRENDRE", mais elles sont finalisées, par le but de "MOTIVER" ou de "DIRIGER". Ainsi dans l'exemple suivant.

Patrice évoque la technique du dribble:

"certains avaient du mal à dribbler avec une main. J'ai alors précisé à ceux-ci qu'ils pouvaient le faire à deux mains // il fallait adapter les consignes aux problèmes qui survenaient ://

-ceux qui tapaient le ballon: //"poussez-le comme pour faire mal au sol".//

-idem pour ceux qui ne le faisaient pas assez rebondir....//

Cela a bien marché. //

*Il faut donc rester très simple dans le vocabulaire employé //rester imagé."*

La plupart de ces items décrit des comportements moteurs ("FAIRE APPRENDRE"). Mais Patrice se sert de ces comportements pour expliquer dans ce bilan, qu'il a trouvé de nouvelles façons de se faire comprendre des enfants. La clé nous est donnée dans la dernière phrase (rester simple, imagé). Il a certes enregistré les réponses motrices, mais il ne réfléchit pas sur elle, mais sur son action propre dont le but immédiat est de se faire mieux comprendre, donc de mieux "DIRIGER".

### 1.2.3. L'identification des buts d'action.

Nous venons de voir dans l'exemple précédent que l'action dont l'étudiant parlait était celle de "se faire comprendre". Il est possible de se faire mieux comprendre de plusieurs façons, en l'occurrence, il s'agissait du langage utilisé pour traduire les contenus, "un langage simple, imagé". L'objectif est celui de "DIRIGER" et l'action est celle de "se faire comprendre".

Donc, à partir des formulations singulières de l'étudiant, comme "c'est toujours moi qui faisais les équipes et les groupes", nous dégageons l'action correspondante, par abstraction, par généralisation. Dans cet exemple, il s'agit de "faire des équipes".

Les buts sont portés sur la fiche de traitement de chaque bilan. Puis ils sont regroupés par objectif, sur une autre feuille, nous obtenons ainsi toutes les formulations se rapportant au même but d'action et selon chaque objectif.

La grille de lecture des objectifs, en s'affinant, est devenue la suivante :

#### DIRIGER

—————> **pôle du statut** : les centrations sont relatives aux problèmes de non-maîtrise de l'ensemble du groupe, du non respect des règles du jeu par les élèves, qui contestent ainsi son pouvoir. Il s'agit des problèmes dits de discipline, des conflits, etc...

—————> **pôle du groupe** : les centrations portent sur des opérations d'organisation, de mise en place soit du groupe soit du dispositif. Ces centrations ont pour objectif de favoriser l'apprentissage.

#### MOTIVER

—————> les centrations portent sur les aspects affectifs des conduites des enfants, satisfaction/insatisfaction, plaisir/déplaisir.

—————> les aspects ludiques des tâches.

—————> les relations entre le but et le résultat des enfants, quand celles-ci ne sont pas encore articulées avec les moyens mis en oeuvre.

#### FAIRE APPRENDRE.

—————> Renvoie aux contenus, aux aspects explicitement didactiques :

- .soit au niveau des tâches:
  - les objectifs de l'enseignant.
  - les contraintes sur la motricité.
  - les variables...
- .soit au niveau des réponses motrices des élèves:
  - stratégies inférées
  - comportements moteurs

Les fiches de traitement du bilan.

Nous opérons le premier et le deuxième découpage en "faits" et "items", directement sur le texte de l'étudiant par des repères au crayon (Annexe 1, documents 1a, 1b...). Puis nous organisons les données sur une feuille autonome comme l'exemple du tableau 2. Dans la première fiche de traitement, nous notons les fragments d'items significatifs pour inférer l'objectif et leur nombre. Cela nous permet d'obtenir pour chaque bilan la quantité d'items correspondant à chaque objectif. Après cette phase, nous dégageons le but d'action.

Au bout d'un certain nombre de bilans ainsi traités, nous avons transformé la fiche pour inférer directement les objectifs et identifier les buts d'action, à partir de chaque fait (F1, F2...). Un exemple est donné au tableau 3. Cela nous a permis de gagner du temps, mais nous avons perdu en informations qualitatives. Cette dernière grille a fonctionné sur les trois dernières études de cas.





OBJECTIF / CONTENU	D	M	F. AP
	Pb de terrain au début de la séance		
Echauffement	2	4	
Passe à 10			5 pôle enfants, description de comportements
Match	faire les équipes faire intérioriser le règlement. 2		les règles du jeu 2
Des jeux.		1	adaptation aux enfants. 3 matériel d'un point de vue didactique 7
<b>totaux</b> →	4	5	17

**TABLEAU 3.**  
2<sup>e</sup> fiche de traitement des bilans pour coder les objectifs et les buts.

Il s'agit d'un tableau à double entrée. Verticalement, nous avons les trois objectifs représentés par leur initiale en majuscule. Horizontalement, dans la colonne de gauche, nous lisons l'intitulé de chaque exercice ou jeu et dans les colonnes qui suivent vers la droite, la quantité d'items s'y rapportant avec la formulation des buts d'action correspondants. Ce traitement plus rapide nous fait perdre le contenu des informations relatives à chaque fait.

## 2. RESULTATS DE L'ETUDE 1 (à travers les bilans de séance).

Les résultats sont le produit des analyses de bilans de séance, selon les méthodes présentées au point 1. Nous traitons dans un premier temps, les résultats obtenus sur les objectifs, puis dans un deuxième temps ceux relatifs aux buts d'action, les deux étant bien sûr, interdépendants. Rappelons la spécificité des deux niveaux :

- celui des objectifs qui dirigent, orientent l'acte,
- celui des buts relatifs à l'acte lui-même, aux actions qui le constituent.

### 2.1. Résultats sur les objectifs.

Ils sont le produit de dix études de cas. Notre grille a permis de catégoriser toutes les verbalisations. Nous nous appuyons pour ce qui suit sur la lecture des graphes, FIGURE 2.

#### 2.1.1 Des tendances générales.

. Les trois objectifs se manifestent dans la plupart des bilans de séance, à quelques exceptions :

- "FAIRE APPRENDRE" n'apparaît pas à la première séance chez deux étudiants (Patrice, Benoît);

- "DIRIGER" est absent chez Patrice à la 1e séance, chez Renaud au bilan de la 13e séance, et disparaît chez Anne à partir du milieu de la formation (12e, 18e, 20e séances);

- "MOTIVER" fait défaut lors de l'interstage, une fois chez Manuelle et Olivier, deux fois chez Renaud.

Les proportions que les objectifs entretiennent entre eux se modifient lors de l'évolution.

. L'objectif "DIRIGER" est le plus représenté dans les premières séances. Les étudiants sont préoccupés par le problème du contrôle du groupe, de sa maîtrise, à savoir s'imposer comme chef, avec un statut dominant. Toutefois si la fréquence de "DIRIGER" est très grande en début de formation, elle décroît pour la plupart des étudiants en fin de formation.

. Les deux autres objectifs sont assez peu fréquents dans les premières séances. La représentation de "FAIRE APPRENDRE" est la moins grande, elle est même nulle dans les premiers bilans de Patrice. Elle augmente ensuite progressivement pour devenir la plus importante à partir du milieu de l'interstage pour Renaud et Anne, et en fin d'interstage pour Manuelle et Patrice. D'une façon générale et sauf exception (Benoit, Laurent) sa fréquence est supérieure à celle de l'objectif "DIRIGER" dont l'importance a diminué, et reste la plus grande en fin de formation. (Il faut considérer la séance d'interclasse du dernier jour en 91, comme un cas particulier. Les élèves plus excités sont plus difficiles à contrôler, à diriger).

Cette évolution ne signifie pas, que les étudiants n'éprouvent plus de difficultés du point de vue de la maîtrise et du contrôle du groupe, vers le milieu ou la fin de la formation, mais que leurs préoccupations dans les bilans se modifient. Ces problèmes ne sont plus nouveaux, des solutions ont été trouvées,

l'étudiant prend de l'assurance dans son rôle, son attention est moins focalisée sur cet objectif et peut se fixer sur d'autres problèmes qu'il découvre.

. L'objectif "MOTIVER" est peu représenté dans les premiers bilans. La part qu'il prend dans les séances varie peu, sauf chez Patrice. Par contre de grandes différences sont à noter entre les étudiants. Sa représentation peu importante chez Renaud l'est davantage chez Patrice, Laurent et Benoît. La fréquence de l'objectif "MOTIVER" reste toujours inférieure à celle de "FAIRE APPRENDRE" sauf au tout début, pour quelques cas. Tantôt, sa fréquence semble suivre celle de la courbe de "DIRIGER" (Renaud, Laurent) tantôt celle de la courbe de "FAIRE APPRENDRE" (Patrice, Manuelle et Anne pour une période).

**Quantité d'items dans les bilans :** La quantité d'items contenue dans chaque bilan est assez variable. Elle oscille entre des minima de 15, 19, 22, 23 items et des maxima de 78, 60, 56. Le calcul de chaque moyenne montre que Renaud a les bilans les plus courts (M: 31,5) et Benoît les plus conséquents (M: 51,8). L'item étant l'unité de base, quelques informations à leur sujet nous paraissent nécessaires (TABLEAU 4).

Etudiant	Moyenne	Minima	Maxima
Renaud.....	31,5.....	19.....	41
Anne.....	34,2.....	15.....	55
Olivier.....	34,2.....	28.....	49
Patrice.....	38,8.....	22.....	60
Laurent.....	41,3.....	28.....	51
Manuelle.....	43,8.....	28.....	56
Benoît.....	51,8.....	23.....	59

TABLEAU 4.

Quantification des items contenus dans les bilans, en pourcentage, par étudiant.

En conclusion trois tendances apparaissent :

. Au départ, "DIRIGER" est l'objectif dominant pour tous les étudiants. Nous pouvons dire qu'ils ne sont pas réceptifs aux réponses motrices des enfants.

. En fin de formation, par contre, "FAIRE APPRENDRE" devient dominant chez presque tous les étudiants : entre les 16e et 20e séances pour Manuelle et Patrice; dès la 12e séance pour Anne et Renaud. Benoît fait exception, il a probablement rencontré de gros problèmes pour "DIRIGER", compte tenu de sa personnalité (cette donnée provient d'un entretien réalisé au deuxième stage).

. Mis à part le cas de Benoît, les items relevant de l'objectif "DIRIGER" sont les moins représentés, dans les dernières séances (de 00 à 04 items).

Au-delà de ces quelques tendances générales, on peut noter une grande variété entre les étudiants d'une séance à l'autre.

### 2.1.2. Evolution individuelle.

Pour les données qui suivent, nous prenons en compte des informations qualitatives contenues dans les bilans. Elles permettent de contextualiser certaines différences marquées par les graphes et d'avancer des éléments explicatifs. Toutefois nous nous limiterons à quelques remarques, qui pourront être davantage exploitées lors des études de cas de la deuxième recherche.

. Le premier bilan d'Anne et d'Olivier présente le même profil que ceux des autres étudiants situés au milieu de leur formation (Figure 2). Leur expérience antérieure les rend certainement plus à l'aise dans leurs rapports au groupe.

. Le profil de Philippe nous interroge car si, lors de sa première séance, les items relevant de l'objectif "DIRIGER" sont assez peu fréquents, ils le deviennent dans les deux bilans qui suivent, or Philippe bénéficiait aussi d'une expérience préalable.

. Chez Olivier et Laurent, les items se référant à l'objectif "MOTIVER" ont souvent une fréquence supérieure voire égale à celle de ceux relatifs à "FAIRE APPRENDRE".

. Olivier ayant une expérience d'école de sport, a moins de difficultés pour DIRIGER. Ayant choisi une activité support, la thèque, différente des APS habituelles, nous faisons l'hypothèse

que les connaissances techniques ne font pas écran entre lui et les élèves lors des interactions. Il est focalisé par la fonction ludique du jeu et se cantonne à un rôle d'animation, ce dont témoigne un entretien lors du 2e stage. D'où la fréquence supérieure des items se référant à l'objectif "Motiver" dans la deuxième moitié de sa formation.

. Laurent a essuyé un gros échec lors de sa première séance en proposant un apprentissage très technique, très pointu de football (son 1er bilan, Annexe 1). Cette activité fut sa première spécialité de pratiquant. Suite à cet échec, il renonce aux apprentissages techniques et s'oriente vers ce qu'il appelle des "activités d'éveil", qui se traduisent par des jeux. "FAIRE APPRENDRE" trouve sa place dans l'échauffement sous la forme d'exercices de type psycho-moteur.

Olivier et Laurent restent donc à un niveau d'animation et ne se confrontent pas aux exigences d'un apprentissage de type sportif.

. Le profil d'Anne apparaît différent des autres. "DIRIGER" est très peu présent dans la deuxième moitié de sa formation. S'agit-il d'un refoulement ou bien d'une focalisation particulière sur les deux autres objectifs ? Il est surprenant de voir la fréquence des items de "FAIRE APPRENDRE" à partir de la troisième séance (12e et 20e séances).

. Chez Renaud les deux premiers bilans marquent bien son profil de débutant. Les items relatifs à "DIRIGER" sont très fréquents, ceux se référant à "MOTIVER" le sont très peu et ceux de "FAIRE APPRENDRE" sont absents. Ensuite, les items de "FAIRE

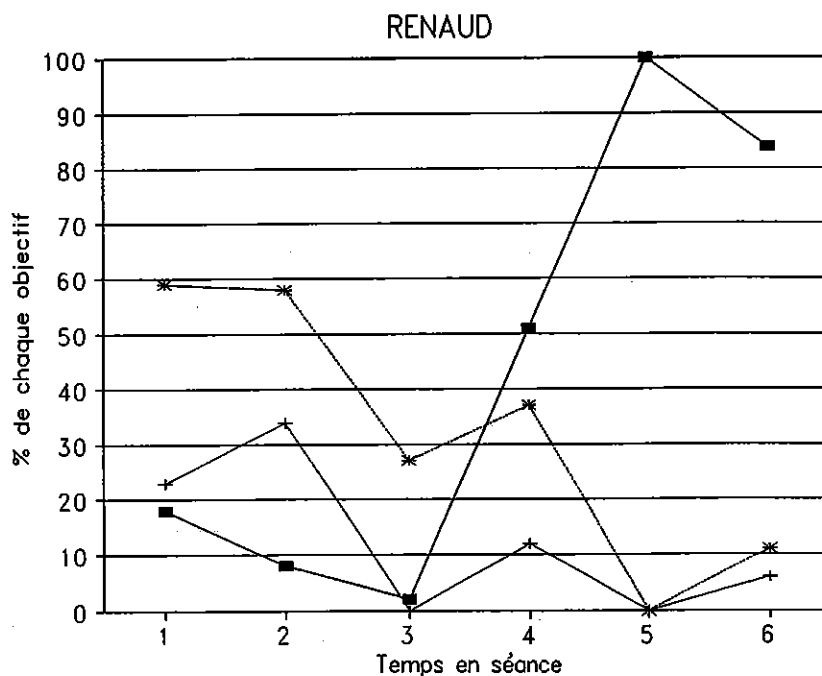
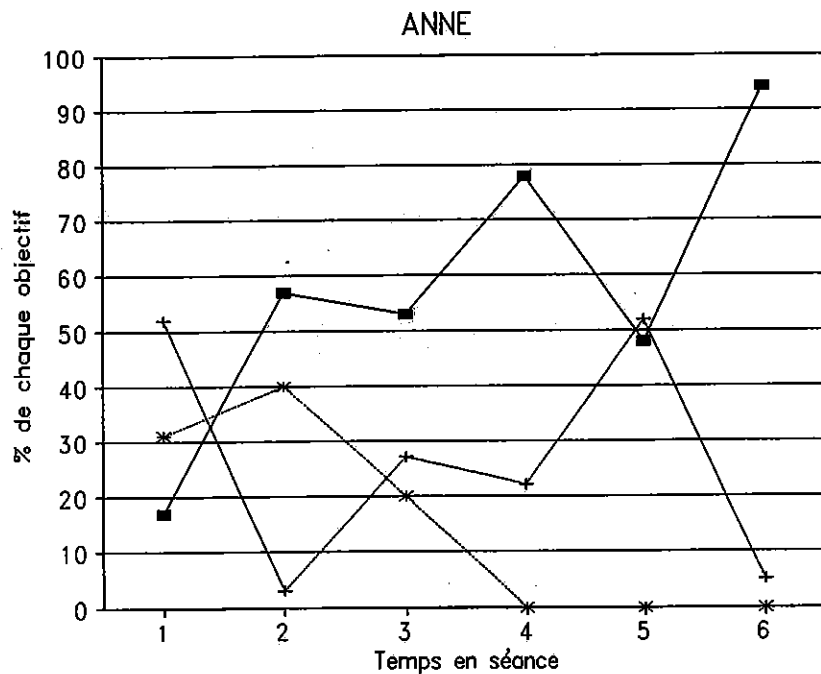


FIGURE 2 : GRAPHES DES TROIS OBJECTIFS CHEZ CHAQUE ETUDIANT.

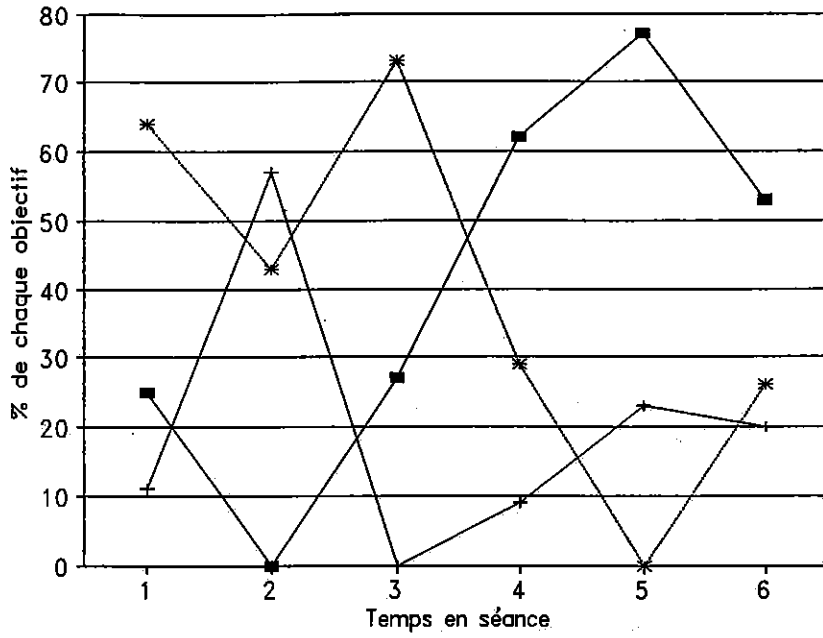
**Légende :** en ordonnée, nous avons les pourcentages relatifs à chaque objectif.

en abscisse, nous avons la place de chaque bilan dans le temps, aux trois moments prélevés : début, milieu, fin de la formation.

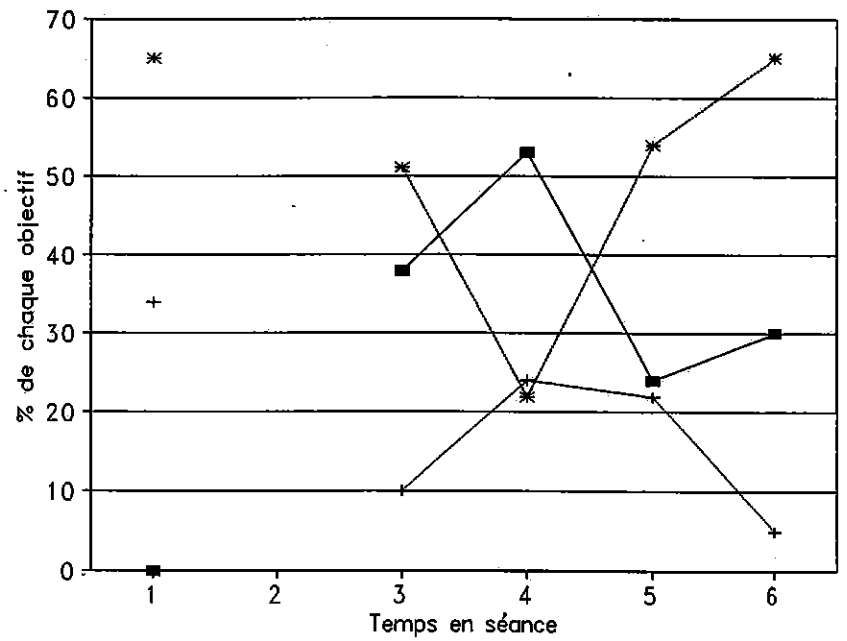
- \*..... l'objectif "DIRIGER".
- +----- l'objectif "MOTIVER".
- l'objectif "FAIRE APPRENDRE".



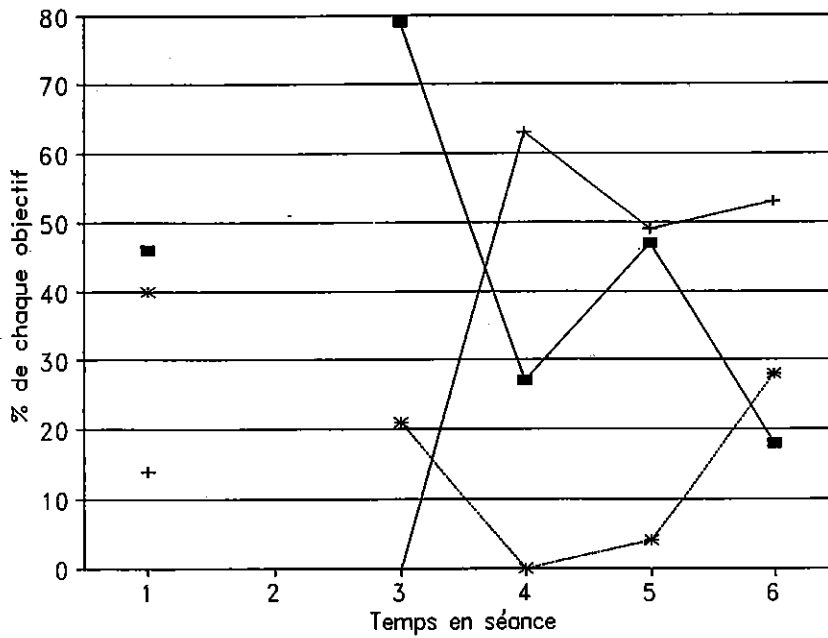
MANUELLE



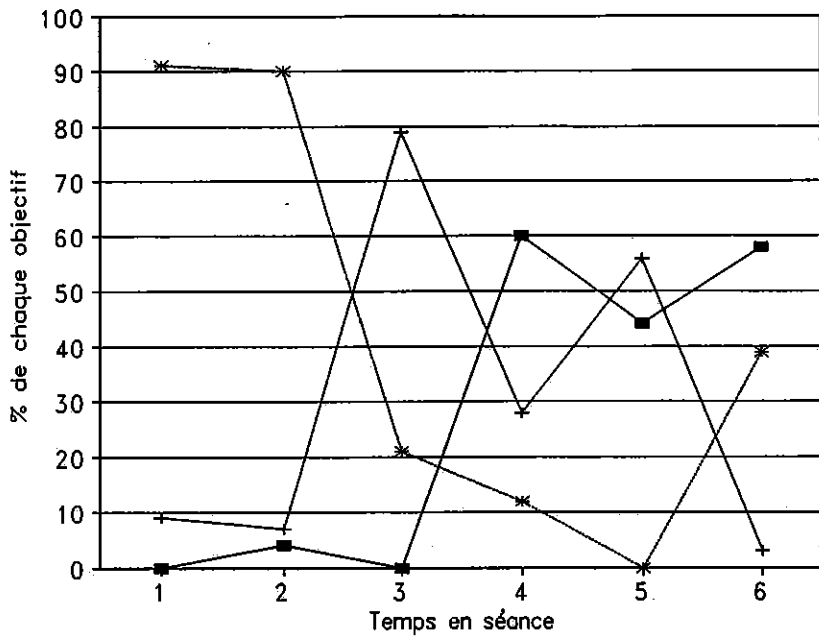
BENOIT



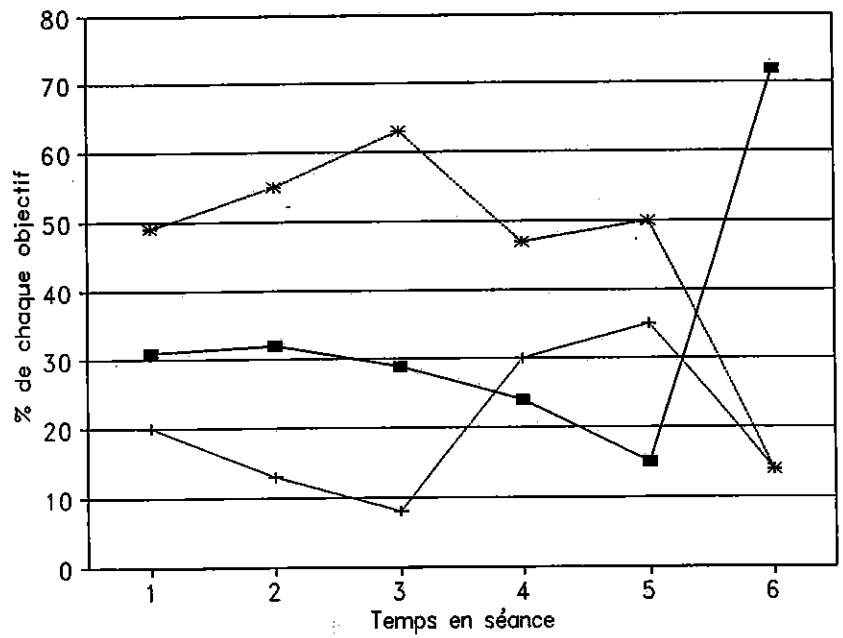
OLIVIER



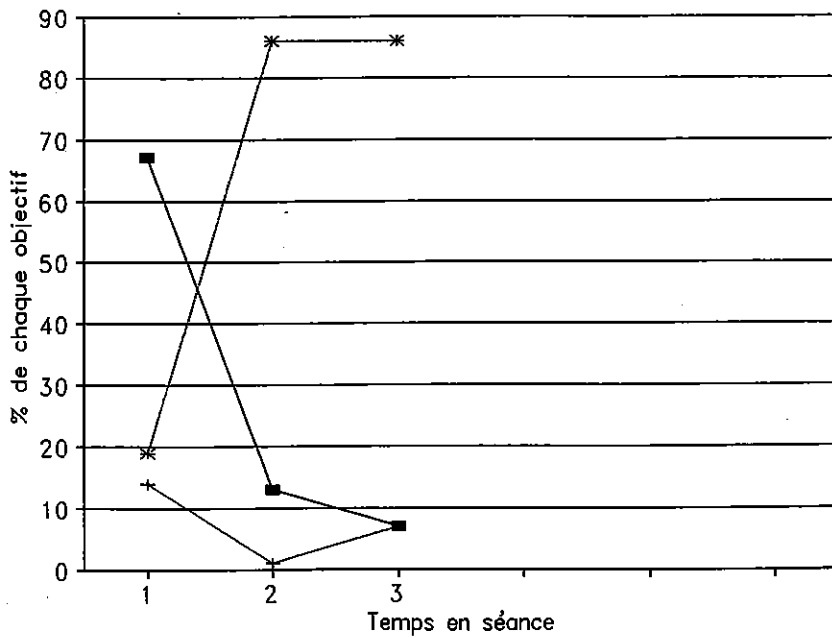
PATRICE



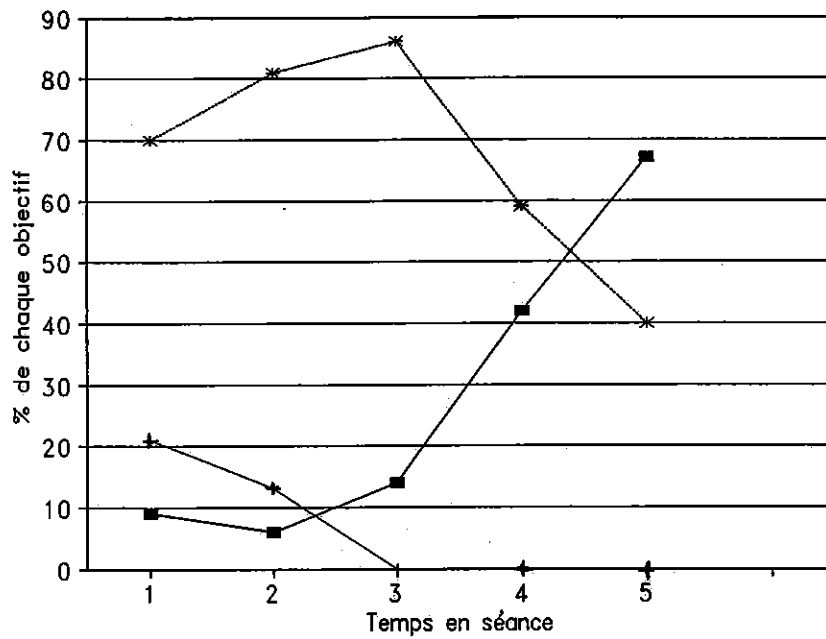
LAURENT



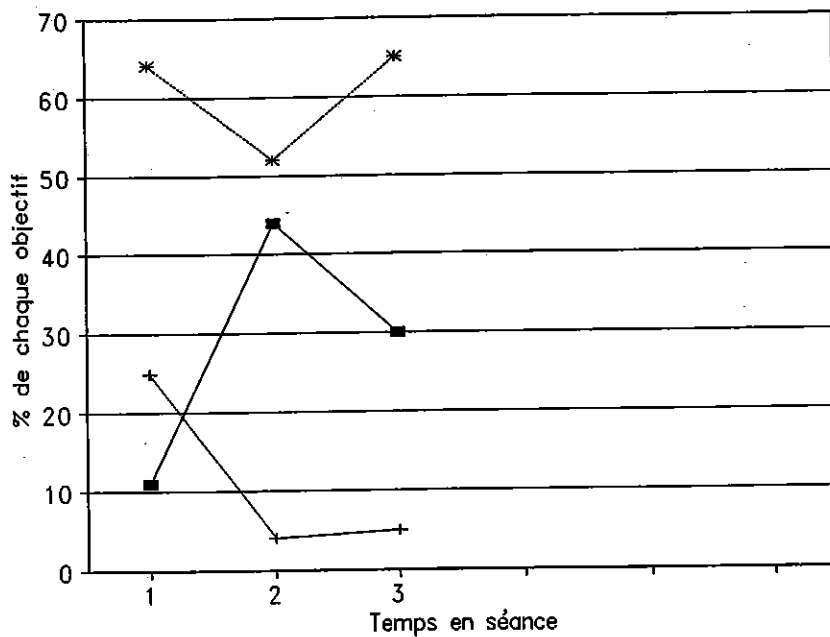
PHILIPPE



SYLVIE



ALAIN



APPRENDRE" deviennent beaucoup plus fréquents et atteignent un pourcentage très élevé (100% à la 13e séance et 84% à la 20e séance). Renaud est un garçon très calme, très apaisant, cela lui permettait-il d'être plus décentré et de mieux regarder les élèves agir ?

## 2.2. Résultats sur les buts.

Ces résultats apportent des éléments de réponses aux questions posées sur les buts d'action (quelles actions mobilisent l'attention du débutant ? présentent-elles des constantes ?) ainsi qu'à celles des relations entre les deux niveaux des objectifs et des buts.

### 2.2.1. Les buts d'action sont identifiés par le débutant selon un certain ordre.

Nous avons pris appui sur la première investigation globale. Les buts ont été regroupés par catégorie d'objectif. Il apparaît que la prise de conscience des actions -qui mettent les étudiants en difficulté- suit l'ordre chronologique de ces actions dans le déroulement de la séance. "Rassembler... capter l'attention... se faire écouter..." sont premières, "faire des équipes avec de petits effectifs" apparaît bien plus tard, seulement quand l'étudiant n'a plus de difficultés pour constituer ses équipes, pour maîtriser la mise en place et le déroulement des situations à un premier niveau d'animation.

Tout se passe comme si un seul moment existait dans la séance, pour l'étudiant, celui qui lui pose problème. Les autres restent indifférenciés, flous. Pour nos débutants, ce moment correspond au début de la séance, voire de chaque exercice (rassembler, se faire comprendre...). Il "se déplace" vers les phases de mise en place ("mettre en place le dispositif, répartir le matériel"...), puis du déroulement même de chaque exercice ou jeu ("maintenir le dispositif, gérer le temps"...), au fur et à mesure que des solutions acceptables sont trouvées. Le fait pour l'étudiant d'identifier un problème, puis de le résoudre, du moins d'apporter une solution semble le libérer de celui-ci et le rendre disponible pour celui qui surgit dans la suite du déroulement.

### 2.2.2. Les rapports buts-objectifs.

Les formulations relatives à un même but varient et traduisent des préoccupations différentes. Prenons pour exemple les significations de "faire des équipes". Nous trouvons :

- subdiviser le groupe d'enfants en  $x$  équipes d'effectif identique (si le compte ne tombe pas juste, l'étudiant est "perdu"),
- la même opération avec une répartition des leaders dans le but de minimiser les conflits,
- la prise en compte des affinités des enfants,
- faire des équipes équilibrées (égalité des chances),
- faire plus d'équipes, mais plus petites afin de permettre plus d'activité à chaque enfant et de réduire les attentes.

Nous pouvons faire la même opération pour tous les autres buts, "se faire comprendre, gérer le temps", etc... Ces contenus différents pour chaque but, renvoient aux préoccupations de chacun des trois objectifs. Les deux premières formulations de l'exemple ci-dessus, relèvent de "DIRIGER", les deux suivantes (affinité et équipes équilibrées) de "MOTIVER" et la dernière de "FAIRE APPRENDRE". Cela nous conduit à faire l'hypothèse suivante : ces trois objectifs étant permanents dans l'acte d'enseignement, des relations existent entre eux et l'un des trois domine les deux autres. Dans ce cas, trois combinaisons différentes sont possibles :

- "DIRIGER" domine "MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE",
- "MOTIVER" domine "DIRIGER" et "FAIRE APPRENDRE",
- "FAIRE APPRENDRE" domine sur "DIRIGER" et "MOTIVER".

Nous verrons dans la suite du travail, si cette hypothèse se confirme. Pour l'instant, voyons un autre exemple, celui du but "gérer le temps de la séance", afin de bien nous faire comprendre.

- Dans le cas où "DIRIGER" est la préoccupation dominante, l'étudiant gère bien son temps, s'il réussit à faire tous les exercices prévus.
- Par contre, si la préoccupation dominante est "MOTIVER", l'étudiant cherche à faire durer suffisamment chaque jeu, afin de ne pas frustrer les enfants quand il l'arrête.

- Enfin si la préoccupation dominante est de "FAIRE APPRENDRE", l'étudiant cherche alors à diminuer le nombre de tâches par séance pour permettre aux enfants d'avoir suffisamment le temps de s'exercer, de pouvoir s'adapter pendant chaque tâche.

Un même but peut donc signifier des choses différentes. C'est l'objectif dominant qui lui donne son contenu.

### 2.2.3. Un couple "MOI-LA TACHE" traverse ces trois objectifs.

En observant les formulations des buts d'un peu plus près, nous remarquons encore, qu'elles ne sont pas homogènes, d'un autre point de vue. Soit le contenu traduit la préoccupation de l'enseignant d'avoir le moins de problèmes possibles, en particulier de discipline, soit il traduit la préoccupation qui cherche à favoriser l'activité, l'apprentissage des élèves. Chaque objectif présenterait donc deux facettes. L'une d'elle apparaît toujours en premier, c'est la centration sur soi, c'est-à-dire ici, la préservation du statut, de l'identité du maître. La deuxième est orientée vers les élèves en activité dans les tâches motrices, c'est la centration sur la tâche d'enseignement pour elle-même. Cette interprétation nous fait penser aux théories de la motivation, notamment aux travaux de Maher et Nicolls (1981), qui font état de deux types d'investissement. L'un se fait par rapport à la tâche, il a pour objectif la maîtrise de cette tâche. L'autre se fait par rapport à soi (au "self"), l'objectif consiste alors à donner une image positive de soi.



Nous sommes devant une double polarité sous-jacente à chaque objectif. D'un côté la centration sur soi, met l'enseignant en situation de défense ou de protection, il cherche à régler un problème d'identité. Dans ce cas, il ne peut accéder à la logique de ce que l'élève fait. De l'autre côté, la centration sur les élèves en activité permet l'accès à cette compréhension. Elle témoigne d'une certaine attention, d'une certaine écoute et nécessite une décentration de soi. Pour cela une certaine sécurité est nécessaire du point de vue du statut. Par exemple, *"dire des choses qui aient du sens pour les enfants, pour mieux se faire comprendre"*, relève de l'objectif "DIRIGER", du point de vue de la centration sur la tâche (but de maîtrise). Si ces deux centrations (sur soi, sur la tâche) apparaissent contradictoires, elles ne peuvent exister l'une sans l'autre. Il nous semble que l'on n'est jamais totalement sur une centration ou sur l'autre, mais plutôt quelque part entre les deux, soit plus près de l'une, soit plus près de l'autre comme un curseur qui se déplacerait entre ces deux pôles. Cette double polarité n'est pas autre chose que l'axe "égocentrisme/décentration". Nous l'illustrons avec un exemple FIGURE 3.

Cette analyse permet de dépasser certaines difficultés pour associer quelques buts à l'un des trois objectifs. Par exemple, certains items (peu nombreux à ce niveau de compétence !) traduisent une telle centration sur les élèves que nous étions tentée de les classer dans "FAIRE APPRENDRE", alors qu'ils relèvent de "DIRIGER", mais sur le pôle de la centration sur la tâche :

<---- SOI ----- LA TACHE ---->

.faire ce que l'on a prévu.

.pertes de temps avec les  
problèmes de discipline.

.mettre le même dispositif matériel  
pour plusieurs exercices.

.problèmes de l'ordre des deux actions,  
"expliquer, faire des équipes".

.nombre de situations  
par séance.

.durée de chaque situation.

.préciser le dispositif  
temporel de la tâche.

.ne pas vouloir à  
tout prix faire ce  
que l'on a prévu.

**FIGURE 3.**

Illustration de la double polarité CENTRATION SUR SOI-CENTRATION SUR LA TACHE sous-jacentes aux objectifs : positionnement des différents contenus du but "gérer le temps" en relation avec l'objectif "DIRIGER".

- "le choix du ballon doit permettre qu'ils ne se fassent pas mal, qu'il se capture facilement, d'où un ballon relativement dégonflé."
- "en sport-collectif, il vaut mieux faire de petites équipes, avec les élèves faibles, afin de diminuer l'incertitude et favoriser la participation de chacun."
- toujours en sport-collectif, nous trouvons, "gérer l'espace, pour que les élèves ne se gênent pas et voient mieux."

Une autre difficulté fut d'identifier le pôle de l'objectif auquel l'item renvoie quand les informations fournies restent trop générales. Par exemple :

"le problème de la durée d'installation du matériel". Est-ce un problème de désordre (centration sur soi), parce que les enfants se dispersent pendant la durée d'installation du matériel par l'étudiant, ou bien un problème de perte de temps pour l'apprentissage (centration sur la tâche), du fait que pendant cette période les enfants n'apprennent pas ? "Obtenir le silence", est-ce pour que les enfants puissent mieux entendre, mieux comprendre ou seulement pour s'imposer, marquer son autorité ?

Pour savoir vers quel pôle de l'objectif ces buts sont orientés, il nous faut chercher des informations complémentaires, soit dans la suite du bilan (contexte), soit lors d'un entretien.

Nous pouvons à l'intérieur de chaque objectif, ranger les formulations des différents buts entre les deux pôles de ce couple et obtenir ainsi une sorte de classement en fonction du

degré d'égocentrisme ou de décentration qu'ils traduisent pour l'étudiant (Figure 3). Certains buts renvoient très nettement à l'un des pôles (se faire obéir...), mais d'autres peuvent relever de l'un ou de l'autre et dans ce cas sont propres à chaque étude de cas.

#### **2.2.4. Les relations objectifs-buts issues de l'analyse de contenu.**

Les tableaux qui suivent rendent compte des différents buts et sous-buts identifiés dans les bilans de ces étudiants. Du point de vue de la méthode, certaines formulations sont reprises intégralement et mises entre guillemets, les autres sont le produit d'une abstraction, d'une généralisation afin de les résumer quand elles sont trop longues.

**TABEAU 5. Les buts en rapport avec l'objectif "DIRIGER", sur le versant du statut de l'enseignant.**

Les buts d'action se situent à gauche en caractères majuscules, le nombre entre parenthèse indique la quantité d'items lui correspondant et les formulations des étudiants sont en minuscule sur la partie droite du tableau. Le continuum entre les deux polarités (sur soi, sur la tâche) est disposé verticalement.

		<i>Centration sur soi.</i>
		↑
<b>SE FAIRE RESPECTER</b> (10)	. établir un certain type de rapport avec les élèves, .mettre une certaine distance, .Se faire reconnaître par l'instituteur, .avoir de la rigueur (pendant l'échauffement).	
<b>SE FAIRE OBEIR</b> (7)	.ne pas être dérangé, .contrôler les enfants.	
<b>MAINTENIR L'ORDRE</b> (6)	.placer le matériel en maintenant le contrôle du groupe. .exposer la séance.	
<b>REGLER LES PROBLEMES DE DISCIPLINE.</b> (20)	.problème des enfants énervés, régler les problèmes de tricherie, de conflits. .contrôler, diminuer l'agressivité (par les propos tenus, par la tonalité).	
<b>MAITRISER LE GROUPE</b> (23)	.être écouté, pour cela les faire asseoir. .être entendu, .limiter l'espace pour voir tous les enfants .neutraliser les éléments perturbateurs, les leaders, .ramener, faire des retours au calme, .obtenir le silence, .prendre des repères pour voir si tous les enfants sont passés.	
<b>FAIRE PARTICIPER TOUS LES ENFANTS</b> (10)		↓
		<i>centration sur les élèves</i>

Les buts du tableau 5 se rapportent à l'autorité du maître, à la marque de sa domination. Les formulations restent souvent très générales. Quand cet objectif est dominant pour l'étudiant, l'important pour lui est alors d'obtenir des enfants qu'ils fassent ce qu'il a prévu, qu'ils restent impliqués. Les sources de perturbations sont :

- tous les imprévus : changement de terrain, matériel insuffisant... Tout ce qui gêne le déroulement tel qu'il l'a pensé à l'avance.

- les enfants qui sortent de la situation, ou qui ne sont plus impliqués (non impliqué = désordre)

\* les enfants qui sortent du rang d'une façon ou d'une autre (qu'il soit plus grand, agité, plus âgé...).

**TABLEAU 6. Les buts en rapport avec "DIRIGER", sur le versant du groupe. La légende est la même que pour le tableau précédent.**

**FAIRE METTRE LES ENFANTS EN TENUE.**

**RASSEMBLER, REGROUPER LES ENFANTS. 2.**

**SE FAIRE ECOUTER 13.** .capter, avoir l'attention des enfants,  
 .parler clairement,  
 .être attentif à sa façon de parler (tonalité),  
 .ne pas parler trop longtemps, (durée du temps de parole, attention des enfants),  
 .se placer par rapport au groupe,  
 .problème des enfants disposés en colonnes.

**SE FAIRE COMPRENDRE 30.** expliquer pour se faire comprendre  
 .démontrer  
 .faire démontrer par les enfants,  
 .donner des consignes simples, nettes, souples  
 .ne pas donner trop de consignes,  
 .en donner suffisamment,  
 .répéter les consignes,  
 .présenter le but clairement,  
 .dire des choses qui aient du sens pour les enfants ,  
 .avoir un langage utilisant des repères matériels, un langage imagé,  
 .fournir les règles rudimentaires en faisant participer les enfants,  
 .voir si les enfants ont compris (en posant des questions).

**METTRE EN PLACE LE DISPOSITIF SPATIAL 5.**  
 .visualiser le dispositif spatial  
 .que le dispositif ne soit pas dangereux.

**PLACER LE MATERIEL 10.** pour délimiter l'espace  
 .problème du changement en fonction des exercices différents.  
 .problème du matériel insuffisant,  
 .problème de la durée d'installation,  
 .pour matérialiser le but,

**FAIRE DES GROUPEMENTS, DES EQUIPES 40.**  
 .problème du nombre impair d'enfants,  
 .problème de mixité,  
 .qui fait les équipes ? Le professeur, qui sépare les leaders, les élèves, utiliser les leaders,  
 .problème de la rotation des équipes.  
 .faire des groupes affinitaires,  
 .problème de l'ordre de passage des enfants,  
 .différencier les équipes avec des dossards différents,

- .faire des équipes homogènes, de même niveau, problème de l'égalité des chances, mettre des handicaps,
- .problème de l'écart de niveau à l'intérieur d'une équipe,
- .faire plus d'équipes pour que les effectifs de chacune soient moins importants (problème de l'attente, du nombre de passage),
- . faire des équipes de niveaux différents (forts, moyens, faibles),

**GERER, MAITRISER LE TEMPS 23.**

- .donner le signal de départ,
- .faire ce que l'on a prévu,
- .problème des pertes de temps avec les problèmes de discipline,
- .mettre le même dispositif matériel pour plusieurs exercices,
- .problème de l'ordre des sous-tâches pour l'enseignant, dans quel ordre les mettre ? (expliquer, faire les équipes...)
- .donner les consignes relatives à l'ordre des actions, l'enchaînement des différentes opérations pour que la tâche se continue.
- .problème du nombre de tâches proposées par séance, de la durée de chacune.
- .prévoir un certain nombre de tâches et choisir celles que l'on fait, dans la séance, ne pas s'accrocher à ce que l'on a prévu.

**SE DECENTRER POUR OBSERVER 10.**

**FAIRE DEROUULER 9**

- .animer deux groupes sur deux terrains parallèles
- .faire participer les plus faibles, les dominés, les rejetés, les forts.

**FAIRE UNE EVALUATION**

1. Faire le bilan avec les élèves en fin de séance.

Dans ce tableau, nous avons essayé de garder d'une part l'ordre chronologique du déroulement d'une séance, et en même temps à l'intérieur de chaque rubrique, de classer les items du haut vers le bas, en fonction de l'axe centration sur soi, centration sur la tâche. L'ordre des buts n'est pas forcément linéaire, car certaines sous-tâches ne se déroulent pas selon un ordre systématique, par exemple, placer le matériel peut se faire avant ou après les explications...



**LES BUTS EN RAPPORT AVEC L'OBJECTIF "MOTIVER".**

Nous avons trouvé beaucoup moins d'items correspondant à cet objectif. Cela nous paraît significatif de ce niveau de pratique pour lequel la domination reste celle de "DIRIGER". Nous retrouvons le couple, centration sur soi, centration sur la tâche, déjà évoqué. La "centration sur soi" se traduit par une recherche pour garder les enfants impliqués dans les tâches proposées. "MOTIVER" apparaît alors comme une aide à "DIRIGER", une concession faite aux enfants pour les contrôler plus facilement. Ceux-ci tenus en haleine par un résultat proche dans le temps, sont plus faciles à "DIRIGER". Par contre un certain nombre d'items classés dans "MOTIVER" renvoient à la centration sur les enfants en activité (centration sur la tâche), ils sont plus en rapport avec les contenus, semblent se coordonner avec "FAIRE APPRENDRE" et renvoient plus à la notion d'intérêt.

**TABLEAU 7. LES BUTS EN RAPPORT AVEC L'OBJECTIF "MOTIVER".**

**"MOTIVER" COMME FACILITATEUR DE "DIRIGER" : CENTRATION SUR SOI**

**INTERESSER TOUS LES ENFANTS (16) :**

- . mettre les enfants rapidement en activité : par des jeux, des compétitions, des formes jouées, pour les amuser,
- . consoler, empêcher un enfant de pleurer,
- . régler les conflits,
- . attribuer des responsabilités,
- . participer avec les enfants,
- . ajuster les contraintes du dispositif, pour maintenir l'intérêt.
- . accompagner les enfants de la voix pendant l'échauffement.

**"MOTIVER" COMME FACILITATEUR DE "FAIRE APPRENDRE" : CENTRATION sur LA TACHE.**

**FAIRE REUSSIR (15):**

- . par une tâche pas trop difficile.
- . en donnant un but aux exercices proposés,
- . en ajustant le dispositif spatial et temporel,
- . en organisant la prise d'information sur le résultat (matérialiser le but, par le dispositif spatial, par un chronomètre, en comptant les points).
- . par des critères de réussite adaptés.
- . par des matchs à thèmes.

A noter dans la deuxième catégorie, l'importance que prennent les notions de BUT et de RESULTAT.

### LES BUTS EN RAPPORT AVEC L'OBJECTIF "FAIRE APPRENDRE".

Les items renvoyant aux contenus, aux réponses motrices sont également peu nombreux et souvent présentés par des formulations générales.

Soit ils renvoient à la fonction de l'enseignant et traduisent la centration sur soi, soit ils renvoient à l'activité des élèves, à une prise en compte des caractéristiques de leurs réponses et il s'agit alors de la centration sur la tâche. Nous retrouvons bien ces deux pôles.

Les formulations des items relatifs aux contenus sont très longues, c'est pourquoi, lors du classement, nous avons souvent simplifié en les catégorisant directement, en opérant une abstraction. Les formulations placées entre guillemets sont authentiques.

**TABLEAU 8.**  
**LES BUTS EN RAPPORT AVEC L'OBJECTIF "FAIRE APPRENDRE".**

#### **CENTRATION SUR L'ENSEIGNANT :**

- . "formuler ses objectifs".
- . "faire répéter".
- . "le hand-ball n'est pas seulement un jeu."
- . des observations rendent compte de :
  - l'écart entre les objectifs de l'étudiant et les réponses fournies par les élèves;
  - l'ajustement des consignes pour obtenir ce qu'il veut (diminuer l'écart).

#### **CENTRATION SUR LES ELEVES :**

- . "donner des repères (faire réussir)".
- . "différencier les contenus, prendre en compte l'hétérogénéité, les moins bons, les plus forts."
- . "donner le point de départ, d'arrivée, ne pas dire comment s'y prendre."
- . fournir des critères de réalisation, par exemple:
  - "en course de relais, il est parti trop tôt ou trop tard."
- . "modifier le but si nécessaire".
- . Un exemple de modification des comportements est donné, à partir des paramètres but/résultat.

### 2.2.5. POUR CONCLURE SUR LES BUTS DES ETUDIANTS DEBUTANTS.

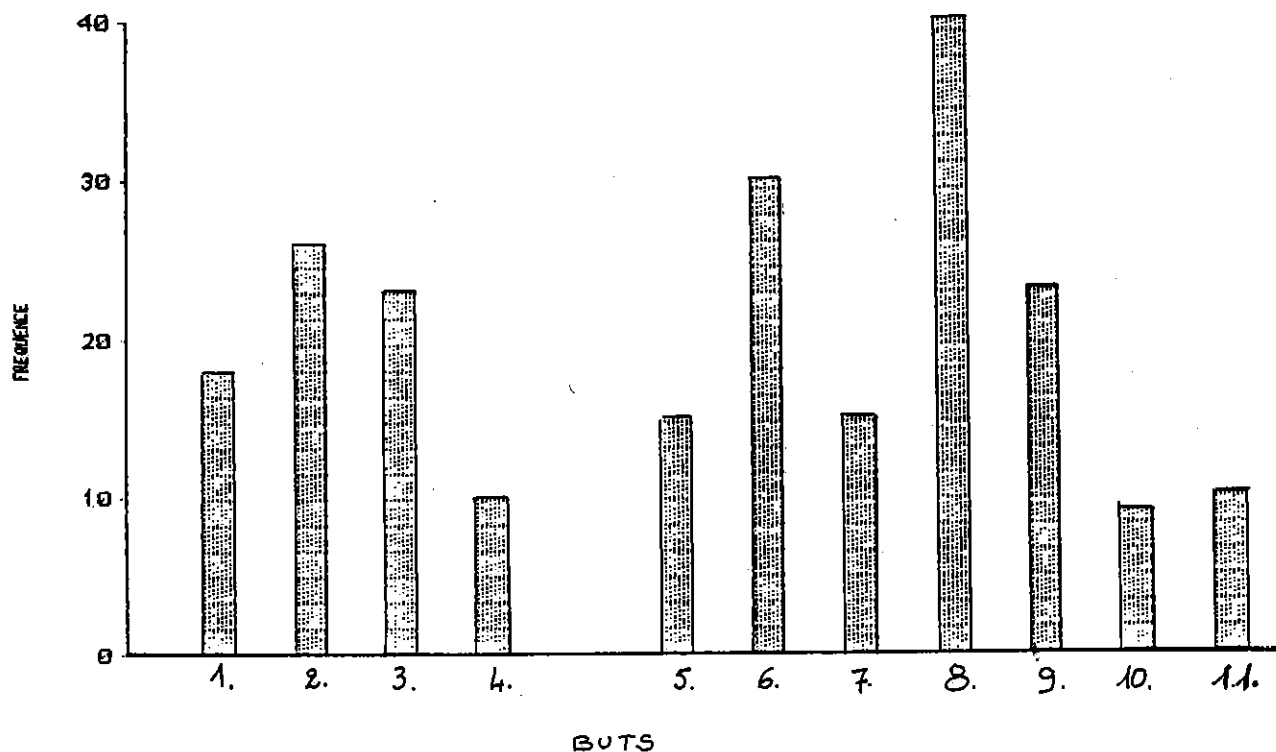
Les tableaux relatifs à chaque objectif rendent compte des contenus des buts identifiés dans les bilans des étudiants sur toute la période de formation étudiée.

Ils traduisent une focalisation sur certaines difficultés de l'action, à savoir essentiellement des problèmes de gestion et d'animation du groupe classe, mobile et actif sur un terrain. Les étudiants découvrent les problèmes à régler pour contrôler, rester maître d'un groupe, mettre en place une situation d'apprentissage moteur, relatif à une APS. Ceci se traduit par une focalisation importante sur les groupements d'élèves et les dispositifs spatiaux. Le graphe de la FIGURE 4 réalisé à partir des tableaux 5 et 6 (objectif "DIRIGER"), montrent les rapports de fréquence des différents sous-buts conscients pour les étudiants, pour cet objectif, dans les conditions où ils se trouvaient. Sur 221 items, 1/3 concerne le statut et 2/3 les problèmes de gestion du groupe. Dans les buts relatifs à la gestion du groupe, deux ressortent très nettement, "se faire comprendre" (30,13,5%) et "faire des équipes" (40,18%), puis vient celui de "gérer le temps" (23,10,4%).

A ce niveau, les problèmes de conception, de projet personnel n'apparaissent pas, ou du moins, restent masqués par les problèmes d'action vécus sur le terrain.

Les difficultés rencontrées par ces étudiants évoluent. Les concentrations principales se déplacent, et leurs variations semblent liées au changement de combinaison des objectifs. Elles suivent la chronologie des actions selon leur apparition dans la séance.

**FIGURE 4. GRAPHE DES BUTS D'ACTION RELATIFS A L'OBJECTIF "DIRIGER".**



STATUT :

GESTION DU GROUPE

Légende :

- |                               |                           |
|-------------------------------|---------------------------|
| 1. Se faire obéir.            | 5. Rassembler les élèves. |
| 2. Maintenir l'ordre.         | 6. Se faire écouter.      |
| 3. Maîtriser le groupe.       | 7. Le dispositif.         |
| 4. Impliquer tous les élèves, | 8. Faire des groupes.     |
|                               | 9. Gérer le temps.        |
|                               | 10. Faire dérouler.       |
|                               | 11. Se décentrer.         |

Les problèmes relatifs au statut, à l'autorité du maître apparaissent toujours les premiers et donnent aux buts leur contenu. Plus tard le contenu de ces mêmes buts ("se faire comprendre", "faire des équipes"... ) se modifient. Ils traduisent alors un déplacement de la centration du pôle "sur soi" vers celui de "la tâche" (les élèves en action). Quand la centration dominante est sur soi, la combinaison des objectifs est dominée par "DIRIGER" et quand il s'agit de la centration sur la tâche, "FAIRE APPRENDRE" organise alors la combinaison. Dans ce deuxième cas, cela signifie que l'étudiant est suffisamment sécurisé pour assumer l'incertitude de la situation de classe.

Les données recueillies sur les buts et les objectifs constituent la lecture que l'étudiant fait de sa tâche à chaque moment de son évolution. Elles sont le produit du rapport entre les exigences de la tâche d'une part et les caractéristiques du sujet (expériences antérieures, compétences, confiance en soi, représentations...) d'autre part. Nous développerons ce point dans la troisième partie de ce travail.

Le fait que le débutant soit focalisé sur les problèmes de mise en place, de préservation de son statut, de motivation des élèves, ne lui permet pas de prendre beaucoup d'informations sur les réponses motrices des élèves. A ce niveau, l'enseignant-novice n'est pas réceptif aux problèmes précis de l'apprentissage. Il faut que sa séance se passe, qu'elle se déroule le mieux possible pour lui. Cela signifie que les enfants font ce qu'il leur propose, ils restent tous impliqués et sont satisfaits, le scénario préparé se déroule tel qu'il l'a prévu.

### 3. CONCLUSIONS.

Pour conclure cette première étude réalisée à partir des bilans, nous constatons que la grille de lecture du scénario de départ se confirme par les faits observés et même se trouve affinée. Toutefois, les informations recueillies sur l'objectif "MOTIVER" ne nous permettent pas de faire des inférences importantes. Son rôle ne nous paraît pas aussi clair que celui de "DIRIGER" et "FAIRE APPRENDRE". Joue-t'il une fonction particulière par rapport aux deux autres objectifs ? Nous disposons désormais d'informations relatives aux rapports quantitatifs que ces objectifs entretiennent entre eux, aux différents moments de la formation du débutant, ainsi que sur les buts d'action à travers lesquels ils s'expriment. Nous avons repéré les rapports possibles des objectifs entre eux. Il convient maintenant de chercher à cerner de plus près les relations fonctionnelles que les objectifs entretiennent entre eux. C'est pourquoi, étudier les préparations de séances, du moins les exercices proposés par les étudiants pourraient peut-être nous fournir les informations recherchées et nous permettre d'identifier l'évolution des rapports de ces trois objectifs. Ces nouvelles données seront à traiter en relation avec celles déjà recueillies lors de l'analyse des bilans.

Quels contenus propose l'étudiant débutant ? Comment évoluent-ils ? En fonction de quoi ?

### CHAPITRE 3.

#### 2ème ETUDE : PLACE ET ROLE DE L'OBJECTIF "MOTIVER", EVOLUTION DES RAPPORTS ENTRE LES TROIS OBJECTIFS.

##### 1. LA METHODE.

Les résultats de l'étude 1, menée sur les seuls bilans de séances ne fournissent qu'un cadre très général. Aussi avec l'étude 2, nous cherchons à obtenir plus d'informations sur l'objectif "MOTIVER" ainsi que sur les relations que les trois objectifs peuvent entretenir entre eux. Pour cela nous analysons les préparations de séances et confrontons les données nouvelles à celles obtenues à partir de l'étude sur les bilans.

##### 1.1. Le corpus.

Nous prenons les matériaux des dossiers d'étudiants de 1989/90 et 1990/91, auxquels nous ajoutons Christophe 1990/91 (que nous n'avons pu retenir pour l'étude sur les bilans), soit trois étudiants pour 1989/90 et quatre pour 1990/91, sept au total. Les préparations de séance varient de 7 à 16 suivant les

étudiants. Donc au total 80 préparations sont réparties sur toute la formation sauf pour Christophe et Patrice, pour lesquels, nous n'avons des matériaux que pour la deuxième moitié de la formation.

Anne : 14	Benoît : 12
Laurent : 9	Manuelle : 16
Renaud : 14	Patrice : 8
Christophe : 7	

### **1.2. Construction des grilles de lecture.**

Nous avons étudié dans un premier temps, les préparations de deux étudiantes, Anne (14) et Manuelle (16), pour construire la grille de lecture à projeter sur les contenus de l'ensemble des préparations.

Une typologie des tâches motrices apparaît à ce niveau de compétence, pour les activités athlétiques d'une part et les sports collectifs d'autre part. Nous avons différencié ces deux familles d'activités pour voir si une spécificité apparaît pour chacune d'elles ou au contraire, si les tendances sont les mêmes.

#### **1.2.1 La grille de décodage des préparations d'athlétisme.**

C'est une grille à double entrée (Annexe 2 document 1) avec les différentes composantes de la séances, verticalement et horizontalement, les catégories de la typologie. En haut et à gauche, sont notées les caractéristiques qui singularisent la séance afin de pouvoir la resituer rapidement (prénom de l'étudiant, niveau de classe CM1, CE2..., l'APS support lancer, longueur...



Les données sont recueillies dans les colonnes de la typologie établie. Les catégories utilisées pour classer les différentes propositions des étudiants sont les suivantes :

. **Les exercices techniques** : nous parlons d'exercice dans la mesure où il s'agit de "formes". Nous désignons ainsi les aspects des comportements, décrits du seul point de vue extérieur (visibles). Ils sont réduits à leurs apparences, à leurs caractéristiques spatiales indépendamment de leurs caractéristiques temporelles et de leur finalité. Ces "formes" sont le plus souvent référées aux savoir faire du haut niveau. Les élèves sont engagés dans une activité de reproduction, souvent dénuée de sens, de dynamisme : "allonger la dernière foulée, monter le bras plus haut, raser la haie..."

. **LES CONCOURS de type RELAIS.** Il s'agit d'épreuves dans lesquelles plusieurs élèves entrent en compétition dans une confrontation directe. Plusieurs formes sont utilisées :

- les relais-navette de type vitesse, les élèves sont répartis dans plusieurs équipes concurrentes, l'équipe gagnante est celle qui termine la première.

- les relais qualitatifs. L'organisation est la même, mais l'équipe gagnante est celle qui marque le plus de points. Ceux-ci sont attribués soit en fonction d'une performance : "sauter dans la première, deuxième, troisième zone", soit en fonction de réalisations qualitatives globales : "franchir une haie, sauter par dessus des lattes..."

- les relais-mixtes combinent les deux précédents. L'équipe gagnante est celle qui termine la première à condition d'avoir réalisé ce qui est demandé, de ne pas s'être faite disqualifier.

- les défis, les élèves concourent par deux, celui qui fait mieux que l'autre gagne.

- les courses poursuites, dans lesquelles le poursuivi ne doit pas se faire rattrapper, et le poursuivant essaie de le rejoindre.

. **LES CONCOURS de type PERFORMANCE.** Cette catégorie désigne les situations proches de la situation de compétition des APS dans leur forme sociale. L'élève doit réaliser la meilleure performance, sauter loin en longueur ou en triple, lancer un engin le plus loin possible, franchir rapidement un parcours chronométré etc... Nous distinguons deux sous-catégories :

- les épreuves de performance collectives. Elles résultent de la combinaison de la performance avec une formule de relai; par exemple, additionner les performances de tous les membres d'une même équipe.

- les épreuves de performance individuelle.

. Nous avons ajouté une catégorie "autre", pour le cas où des données ne pourraient se ranger dans les catégories précédentes.

### 1.2.2 La grille de décodage en sports collectifs ou jeux de ballons (Annexe 2, Document 2).

Nous gardons la même façon de caractériser la préparation étudiée. Le codage de la séance reste à gauche. Nous maintenons une colonne "objectifs" ainsi qu'une colonne "autre". La typologie des tâches diffère peu. Nous obtenons :

. **LES EXERCICES TECHNIQUES**, la définition est identique à celle proposée en athlétisme. Nous les subdivisons en deux sous-catégories:

- les exercices techniques de type individuel. Ils privilégient les rapports joueurs/ballon, comme la passe, le dribble, le tir.

- des exercices techniques intégrant les rapports d'opposition d'attaque/défense, comme un 4x4 sur 1/2 terrain.

. **LES JEUX TRADITIONNELS**, autres que des matchs, par exemple, l'épervier, la passe à 10, le jeu du bérêt, etc..

. **LES MATCHS, TOURNOIS**, quelle qu'en soit la formule.

### 1.3. Quelques remarques.

Armée de ces deux grilles, nous avons décodé les préparations des autres étudiants et établi un récapitulatif pour l'ensemble des préparations de chacun d'eux (Annexe 2, Document 3).

Du point de vue de la méthode de traitement, le fait d'analyser plusieurs préparations à la suite, nous conduit à opérer quelques régulations et ajustements.

Ainsi, après avoir étudié quatre bilans, nous sommes revenue sur ceux-ci, pour systématiser davantage la procédure de rédaction du bilan final correspondant à chaque étude de cas.

Les comparaisons, ont permis l'émergence de certains critères et indicateurs, par exemple, la façon dont l'étudiant constitue ses groupes. Va-t'elle dans le sens de lui faciliter sa

tâche d'organisation, de mise en place (dans ce cas, il fait peu d'équipes et chacune compte beaucoup d'enfants) ou bien va-t-elle dans le sens de permettre une plus grande activité des enfants (plus d'équipes mais avec peu d'enfants, ce qui augmente leur nombre de passages, mais est plus difficile à maîtriser) ? Dans cet exemple, le nombre de groupes et leur taille deviennent des indicateurs.

## 2. RESULTATS de L' ETUDE 2.

Dans le scénario de départ, l'objectif "MOTIVER" apparaît très tôt. Nous avons donc étudié le contenu des exercices, des tâches proposées aux élèves par les étudiants selon la méthode décrite dans la première partie de ce chapitre. Nous avons analysé ces données en relation avec celles obtenues dans les bilans. Ce sont ces produits que nous livrons dans les études de cas qui suivent.

### 2.1. ANNE. 1989/90.

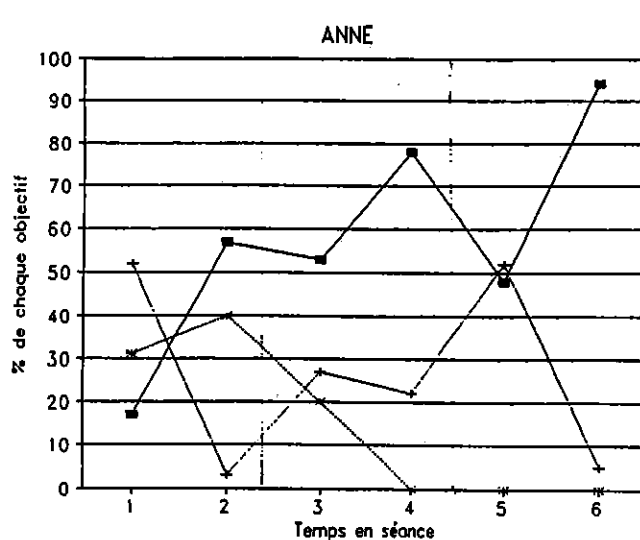


FIGURE 5 : GRAPHE DES TROIS OBJECTIFS CHEZ ANNE.

Nous avons 14 préparations, 2 en sports collectifs (Basket-ball, Hand-ball, au 1er stage) et 12 en athlétisme (course de 1/2 fond, relais, vitesse, longueur).

Les objectifs d'Anne sont présents en permanence et formulés comme tels. Pour les sports collectifs, elle présente une grille d'évaluation des comportements très précise. Elle ne propose que des jeux de type qualitatif avec 2 ou 3 équipes ou bien des formules de matchs.

En athlétisme, elle propose également des jeux avec beaucoup de relais-navette (9)<sup>1</sup> qui apparaissent dans les trois sous-catégories de relais, et également des jeux de défi (2), de course poursuite (2). Une seule séance échappe à ce schéma, l'avant-dernière au deuxième stage qui est une séance de longueur et précède la séance finale d'évaluation.

L'objectif "FAIRE APPRENDRE" toujours présent, se traduit par la formulation d'objectifs, préoccupation déjà repérée dans ses bilans. Son souci de "MOTIVER" les enfants, manifeste dans les bilans, se traduit ici par des propositions de formes jouées ou de matchs.

---

<sup>1</sup>Les chiffres mis entre parenthèses indiquent le nombre de répétitions.

## 2.2. LAURENT. 1989/90.

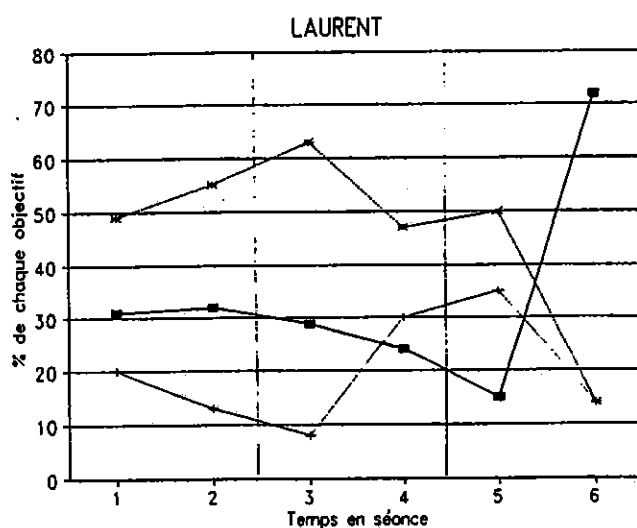


FIGURE 6 : GRAPHE DES TROIS OBJECTIFS CHEZ LAURENT.

Nous disposons de 9 préparations, dont 3 en sports collectifs et 6 en athlétisme.

En sports collectifs, Laurent adopte toujours le même schéma.

- . Il commence par deux exercices de technique individuelle, dans lesquels, il fait jouer des variables tout en gardant le même dispositif matériel (passe, dribble...).

- . Il termine sa séance avec environ 10 minutes de match ou de tournoi.

- . Une seule séance diffère. Elle se déroule avec une classe de plus jeunes (CE1). Il n'y propose que des jeux collectifs comme le bérêt et l'épervier.

En athlétisme, le schéma de la séance reste assez proche.

. Il commence par un échauffement conséquent qui occupe plus du tiers de sa séance (dans ses prévisions). Il comprend des exercices de coordination motrice, de course... Nous retrouvons le pôle "FAIRE APPRENDRE". Les enfants sont en général plus attentifs en début de séance.

. Suit un exercice technique, relatif à l'APS support (lancer de poids, saut en longueur, triple saut) avec des objectifs très globaux, relatifs à des formes gestuelles.

. Il termine par un jeu de relais entre deux équipes (10, à 12 enfants par équipe). Ce sont des relais mixtes. Il place sur le parcours des exercices à réaliser et aménage beaucoup le milieu (cerceaux, haies, ...).

. A noter que la première séance "d'interstage" est un peu différente et ne comporte que des jeux (relais de vitesse, relais qualitatifs, passe à 10). Est-ce le fait qu'il s'agit de la première séance dans laquelle il doit se débrouiller seul avec sa classe ? Dans ce cas, faire des jeux serait une prise de risque moindre pour garder les enfants impliqués et motivés.

Laurent cherche de toute évidence à "MOTIVER" les élèves pour mieux les "garder en main", mais il essaie de concilier cet aspect avec l'autre facette de son rôle, "FAIRE APPRENDRE". Ses objectifs sont soit très globaux ("apprendre une technique de saut efficace"), soit non explicites se traduisant dans ses exercices d'échauffement très longs et très préparés, ou encore dans les aspects qualitatifs de ses jeux. Il semble ne pas avoir pris conscience de la contradiction qu'il installe dans ses relais entre le critère de vitesse d'une part et la réalisation des exercices placés sur le parcours d'autre part :

"passer dans les cerceaux pied droit en premier, 3 cloche-pieds, droit puis gauche, lancer la balle dans le carton".

Dans sa 8e préparation (P8), il parle de tâche à réaliser "vite et bien". Qu'il propose encore un jeu, comme celui que nous venons de citer, à la 12e séance, traduit une attention peu importante à ce qui se passe sur le terrain, du point de vue de la cohérence de l'activité des enfants (centration sur la tâche dans l'optique maîtrise).

Par ailleurs, le fait qu'il ne modifie pas ses équipes, nous paraît également significatif. Il n'en fait toujours que deux, ce qui, bien sûr, est plus facile à organiser, aussi bien pour répartir les enfants que pour aménager les parcours. Mais les équipes restant nombreuses, peu d'enfants sont en activité en même temps, 2 seulement alors que 18 sont en attente. D'autre part, la durée de l'exercice, avec un seul passage des enfants, est longue. Ces points montrent bien qu'il ne se détermine pas, en fonction de l'activité des enfants, mais de la sienne (centration sur soi).

Il est très sensible à la satisfaction ou non satisfaction des enfants.

"Cela les a enchanté... ils ont demandé à continuer sur le temps de la récréation..."; "j'instaurerai un esprit de compétition pour donner en fin de cours de la dynamique"; "il me paraît important de finir ce stage sur un grand tournoi (20mn), pour quitter les enfants sur une touche positive."



Tout ceci semble cohérent avec le graphe des objectifs obtenu à partir de ses bilans (FIGURE 6). "FAIRE APPRENDRE" reste peu conséquent en comparaison d'autres étudiants. "DIRIGER" et "MOTIVER" sont ses préoccupations dominantes. Il reste au niveau de l'animation.

### 2.3. RENAUD. 1989/90.

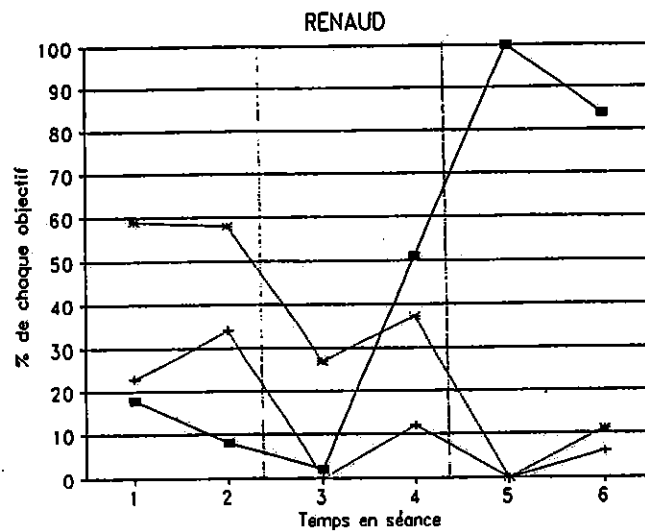


FIGURE 7 : GRAPHE DES TROIS OBJECTIFS CHEZ RENAUD.

Nous disposons de 14 préparations, 6 en athlétisme (longueur) et 8 en sports collectifs (football, basket-ball), plus une séance de jeux de ballon qu'il a substituée à une séance de sports collectifs pour une raison de terrain.

Les préparations d'athlétisme.

. Elles prévoient toutes, mise à part la dixième (dernière séance avant l'évaluation finale) un échauffement qui commence toujours de la même façon, avec de la course. Les trois tours systématiques du début deviennent et restent deux tours à partir de la troisième séance (rituel de démarrage ?)

. Dès ses premières préparations, Renaud propose des jeux. La première séance propose un relais vitesse, puis un relais mixte et il conclut dans son bilan :

*"la séance aujourd'hui leur a plu, alors qu'ils ne voulaient pas courir, car c'est fatigant et très peu ludique".*

Il cherche d'emblée à les amuser.

. Les jeux occupent la presque totalité de la deuxième préparation y compris dans l'échauffement, avec un jeu de saute-mouton. Ces jeux sont tous mixtes, ce qui signifie une apparition précoce des préoccupations qualitatives. Renaud ne cherche plus seulement à les amuser mais aussi à leur "FAIRE APPRENDRE" quelque chose, à les faire travailler :

*"les enfants atteignent maintenant tous les objectifs prescrits au 3e exercice, ils arrivent à 80% de leur performance, c'est-à-dire l'importance essentielle des trois derniers appuis : liaison course-impulsion" (2ème bilan).*

La contradiction entre le critère fonctionnel de la vitesse pour gagner et la réalisation qualitative apparaît dès B3, ainsi dans le jeu du loup, Renaud impose aux loups (poursuivants) de se

déplacer à pieds joints, à cloche-pied, puis en pas chassés; dans les relais, il leur met des parcours déséquilibrants par des changements d'appuis...

. Les aspects qualitatifs des jeux des premières séances que nous venons de décrire augmentent et se détachent des formes de jeux pour laisser place à des exercices uniquement qualitatifs, techniques dans l'APS support (un "vrai saut"). Ainsi le premier exercice technique de saut en longueur apparaît à la fin de la 3e préparation, de même quand il reprend l'athlétisme au milieu de l'interstage (P7, P8), les préparations ne comportent que des exercices techniques de saut en longueur. Ses objectifs comme la conception de ses exercices relèvent de pures formes gestuelles, "ne pas allonger la dernière foulée..." Il les formule à partir des comportements observés qui diffèrent des comportements attendus (la norme technique, cf chapitre 4.).

Toutefois la motivation des enfants n'a pas disparu de ses préoccupations, c'est ainsi qu'au bilan de la 9e séance, il dit à propos de l'exercice de longueur :

"au bout de 10mn, tout le monde fait l'exercice correctement, 20mn de saut semble la durée idéale avant qu'ils n'aient trop de sable dans leurs chaussures ou qu'ils manifestent quelque lassitude".

#### Les préparations de sports collectifs.

Les séances de sports collectifs se situent soit en début de formation, soit à la fin lors du deuxième stage. Il n'a que deux séances d'athlétisme pour le premier stage. L'évolution est similaire à celle repérée en athlétisme.

L'échauffement, avec les tours de course ne reste que dans les premières séances. On ne trouve pas d'exercice technique si ce n'est un, dans les préparations du premier stage (P1, P4, P5), il programme plutôt des matchs, ou des jeux comme la passe à 10. Si le match est placé de façon classique à la fin de la séance comme en P5, il prévoit une durée de 20mn au minimum. Une de ses conclusions est

*"l'enthousiasme des vainqueurs à la fin du match". Il est sensible au problème des :*

*"trois filles qui sortent du terrain, n'aiment pas le foot et préfèrent le volley ou le basket."*

Il conclut aussi vers la fin de l'interstage qu'

*"il faudra faire des matchs à thèmes".*

Dans les séances du deuxième stage, le nombre d'exercices techniques sur les rapports joueurs/ ballon, augmente (3 en P11 et P14), les matchs sont soit "dirigés", soit à thèmes,

*"les enfants progressent de plus en plus, ils se régalaient..." (P12).*

Ces exemples traduisent bien les va-et-vient entre les deux objectifs "MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE".

Il est à noter un point qui nous paraît très important. Les enfants sont toujours très sollicités, ils s'exercent ou jouent beaucoup en quantité, en particulier en sport collectifs. A la première séance de football, ils jouent à 8 contre 8 sur deux petits terrains en parallèle, ils sont organisés en 3 contre 3, voire 2 contre 2 à partir de P11 (début du 2e stage). Lors des exercices techniques, ils ont un ballon pour trois environ. C'est plus exigeant, plus difficile à organiser, mais les enfants bénéficient d'une activité intense. Nous avons là, la tendance

inverse de celle constatée chez Laurent qui conserve ses groupements de 10 à 12 enfants avec un seul passage à la fois. Si l'on compare les graphes de ces deux étudiants (FIGURE 6 et 7), Renaud a beaucoup moins d'items relatifs à "DIRIGER" que Laurent, et beaucoup plus d'items relatifs à "FAIRE APPRENDRE". Renaud paraît animer le groupe classe à un niveau supérieur par rapport à Laurent, c'est-à-dire qu'il permet beaucoup plus d'activité aux enfants et surtout, il s'est dégagé de la seule animation pour entrer avec ses moyens (du point de vue de ses connaissances didactiques) dans l'apprentissage de savoir-faire sportifs, alors que Laurent s'y est refusé.

D'une certaine façon cet étudiant prend plus de risque sur le terrain, le fonctionnement de nombreux groupes, en même temps, augmente l'incertitude pour l'enseignant et rend son activité perceptive et le contrôle du groupe plus difficiles. Le fait qu'il ait commencé par des jeux, que les enfants aient beaucoup d'activité, lui a-t'il facilité les choses pour prendre le groupe en main ? Dans ses dernières séances, alors qu'il propose beaucoup de technique, les items relatifs à "DIRIGER" sont très faibles, ce qui semblerait vouloir dire que sa classe "tournait". De plus il est très centré sur les contenus, c'est donc qu'il n'était pas préoccupé par des difficultés de mise en place ou de maintenance des dispositifs. Nous pouvons ajouter pour poursuivre la comparaison, que Renaud est un étudiant très calme, très posé, apaisant, qui ne semble jamais s'affoler, ce qui est à l'opposé de Laurent. L'un donne l'impression d'être très sécurisé, l'autre, d'être au contraire très anxieux, lors du contact avec les enfants.

## 2.4. BENOIT. 1990/91.

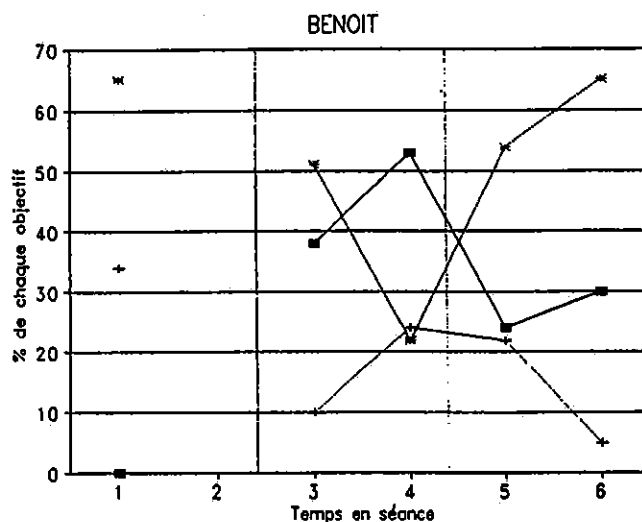


FIGURE 8 : GRAPHE DES TROIS OBJECTIFS CHEZ BENOIT.

Nous avons 12 préparations de Benoit, 6 en athlétisme (course, longueur, triple) et 6 en sports collectifs.

Chez Benoit, la répartition de ses contenus est marquante. Il ne remplit que la colonne "exercices techniques" en athlétisme, comme en sports collectifs et les colonnes "performance individuelle" pour l'athlétisme, et "match" pour les sports collectifs. Les contenus des autres colonnes sont quantité négligeable. Sur 44 tâches proposées, 25 sont des exercices techniques, 11 des matchs ou prise de performance et 8 se répartissent sur des jeux (6 en sports collectifs et 2 en athlétisme).

Il reste fidèle à l'image très traditionnelle de ces activités. Il fait des exercices qualitatifs pour "FAIRE APPRENDRE" les élèves, puis pour les "MOTIVER", il fait soit une prise de performance en fin de séance pour l'athlétisme soit un match en sports collectifs. Sa séance d'athlétisme commence

toujours par un échauffement "classique". Il fait courir les enfants et leur fait faire quelques exercices moteurs, il n'inclut des formes jouées que dans la première séance. Chaque fois qu'il propose une tâche où l'élève pourrait se prendre au jeu du résultat, il introduit des exigences qualitatives, par exemple :

*"il découpe la course d'élan en trois zones et demande aux enfants de marcher, trotter et courir en fonction des coups de sifflet qu'il donne".*

Il ne les confronte réellement à une tâche de performance, dans laquelle leur saut est mesuré, qu'à la dernière séance.

Il prévoyait une

*"séance agréable pour cette dernière séance interstage", et l'aspect "agréable" est "une balle au camp en fin de séance, s'ils ont été gentils".*

Tout l'aspect "saut" y compris la prise de performance représente l'aspect "sérieux", "travail" donc contraignant d'où la nécessité de sortir de l'APS avec un jeu de ballon pour leur faire plaisir, les récompenser. Il sera surpris de voir l'intérêt déclenché par la prise de performance de longueur :

*"on assiste alors à une participation dynamique et intense des enfants... je reste très surpris de l'effet du décamètre. C'est comme si les enfants attendaient cela depuis le début" (Bilan 2/04/91).*

En sports collectifs, on trouve plus de jeux, autres que des matchs (4). Ces jeux sont des relais-navette où les enfants doivent à la fois réaliser un parcours technique (dribble, passe... avec des obstacles à contourner...) et terminer les

premiers pour gagner. Les deux premières séances de sports collectifs se situent pendant le 2e stage, pendant lesquelles il a vraiment essayé de ne pas se faire "dépasser", déborder par les enfants. Nous avons déjà souligné le fait que Benoît a éprouvé de gros problèmes pour "DIRIGER" (FIGURE 8). Le fait qu'il se focalise sur des exercices techniques, qu'il centre les enfants sur des formes gestuelles, pendant une bonne partie de ses séances, peut constituer un élément d'explication. Les enfants sont peu intéressés et s'agitent. Il ne maintient pas un équilibre suffisant entre les deux objectifs "FAIRE APPRENDRE" et "MOTIVER" vu les exercices d'apprentissage proposés. Il se met ainsi en difficulté pour "DIRIGER" car les enfants sont peu intéressés.

Comme Renaud, Benoît a le souci que les élèves s'exercent beaucoup, il fait donc toujours 3 ou 4 parcours au lieu de 2, des matchs qui se déroulent sur de petits terrains en parallèle, ou encore 2 ateliers de prise de performance. Il choisit des dispositifs difficiles à mettre en place.

Ceci s'ajoute à l'intérêt très relatif que les tâches (techniques) offrent aux enfants. Une évolution très nette dans les contenus de sports collectifs se fait jour vers la fin, dans les 2 derniers jours du 2e stage. Ses jeux deviennent plus fonctionnels. Il organise le contenu du jeu à partir du résultat proposé aux enfants, son but étant de les dynamiser. Et c'est à partir de ce résultat, qu'ils peuvent essayer de modifier leurs moyens. C'est cette coordination résultat-moyens que l'étudiant opère au niveau de la conception.



"Dans un jeu d'attaque/défense sur un terrain où il n'y a un but que d'un côté, l'attaque a 10mn pour marquer le plus de buts possibles et la défense, si elle intercepte, envoie le ballon sur le mur opposé au but. Ou encore, un concours entre 4 équipes, 1 point à celle qui est la plus rapide, et l'équipe qui totalise 5 points a gagné".

A la fin d'une telle séance, il estime :

"avoir enfin pris plaisir à leur enseigner le sport-collectif, la séance s'est bien déroulée et je reste content de moi",

alors qu'à la séance précédente (sur le schéma, 3 exercices techniques + un match de 3mn), il concluait,

"j'arrive à obtenir le silence, mais cela prend du temps, trop de temps... il faudrait que sans les gronder, j'arrive à les motiver suffisamment pour oublier les conflits où répartir les éléments perturbateurs dans des équipes différentes..."

Dans les deux cas, il s'agit de la même classe, dans la même APS.

En conclusion Benoit est en difficulté pour "DIRIGER". Dans ses documents écrits, il se situe de façon dominante sur le pôle "FAIRE APPRENDRE", avec des exercices qualitatifs de type gestuels, centrés sur des formes et en fin de séance il propose une formule plus motivante comme un match à petit effectif ou une prise de performance. Une évolution apparaît sur les deux derniers jours du 2e stage, où les exercices techniques disparaissent et laissent place à des jeux fonctionnels qui ne cherchent pas seulement "à les amuser" mais qui les centrent sur

l'APS enseignée en activant chez les élèves, les relations but/résultats, buts/résultats/moyens. Il semble dépasser la contradiction entre le fait "d'amuser les enfants", et le fait de leur "faire apprendre". Dans le premier cas, ils n'apprennent pas et l'enseignant ne joue pas son rôle, mais dans le deuxième, ils s'ennuient et sont difficiles à contrôler.

#### 2.5. CHRISTOPHE. 1990/91.

Le dossier de Christophe ne nous permet d'étudier que 7 préparations de séances de hand-ball faites dans l'interstage (4) et dans le deuxième stage (3). Christophe est un cas intéressant. Très sérieux et impliqué, bon animateur sur le terrain, mais centré sur ses préparations, avec des bilans très restreints, voire absents, il se démarque de la moyenne des étudiants rencontrés dans cette formation et ce point nous questionne.

La grille de sports collectifs appliquée à ses préparations permet les observations suivantes.

. Il formule systématiquement des objectifs, soit d'une façon précise comme, "l'appel de la balle dans l'espace libre", soit de façon très générale, "le travail de la contre-attaque".

. Les enfants semblent très activés (3 matchs en parallèle à plusieurs reprises, des 2 contre 2, des exercices par 2 ...)

. Un schéma de séance ressort dont le plan est le suivant :

- un échauffement, où il cherche à utiliser la course sous des formes "ludiques" (jeu de course-attrape, de course de vitesse..)

- un ou deux exercices de technique individuelle (joueur/ballon), le plus souvent en déplacement et qui se terminent par un tir.

- puis un ou deux exercices techniques d'attaque/défense sur un demi-terrain.

- enfin pour terminer, un match de 5 mn sur le grand terrain avec 4 équipes homogènes entre elles, 2 qui jouent, 2 qui observent.

De temps en temps, il fait des mini-matches en travers du terrain avec des équipes de 4 ou 5 joueurs, mais ils sont toujours placés en début de séance (est-ce pour avoir les enfants plus calmes et attentifs ?)

. Ses exercices techniques, comme ses formulations d'objectifs renvoient à une certaine représentation de la pratique sociale du hand-ball, représentation que nous qualifions de dominante chez nos étudiants (cette appréciation est de nature totalement empirique). C'est ainsi qu'il parle de défense de zone ("défense collective en ligne"), qu'il s'attache à des règles comme la remise en jeu avec un pied sur la ligne.

. Sa préoccupation dominante consiste à faire en sorte que le jeu de ses élèves se rapproche le plus possible de son image du hand-ball,

"la défense collective en ligne permet un jeu plus proche de l'APS qu'est le hand-ball" (P4)... on se rapproche enfin d'une situation de hand-ball" (P5)... son objectif en P7 est de "se rapprocher le plus possible de l'APS en jeu, tactique et actions de jeu".

Pouvons nous comprendre ce qui organise Christophe ?

. Nous n'avons pu le voir enseigner une autre APS que les sports collectifs (hand-ball, basket-ball). Son activité d'option étant la voile, il a choisi l'activité qu'il croyait ensuite connaître le mieux. Il tenait tellement à ne pas changer d'APS,

qu'il a modifié son créneau d'intervention dans l'emploi du temps pendant l'interstage, afin d'être seul au gymnase et de poursuivre ainsi cet enseignement. S'il n'avait pu le faire, il aurait dû composer avec un autre étudiant qui aurait travailler en parallèle avec lui et il aurait dû s'adapter.

. Ses documents sont organisés, comme nous l'avons déjà souligné, essentiellement par rapport à ce qu'il prévoit de faire, du point de vue des contenus. Peu de considérations de type pédagogique (gestion de la classe, du matériel, du temps...) sont abordées. Ses préoccupations portent sur le dispositif spatial des tâches, sur les objectifs poursuivis, libellés en termes de hand-ball, et sur l'anticipation de ce que les enfants doivent faire dans la tâche.

. La colonne bilan est plus remplie dans les premières séances que dans les dernières, les quelques observations qu'il fait à propos des réponses motrices des élèves traduisent des écarts avec ses objectifs. Ce point mérite d'être approfondi ultérieurement.

. A plusieurs reprises, il signale être entré dans le jeu ou avoir placé un joueur neutre qui faisait ce qu'il lui disait, pour modifier la situation, c'est-à-dire qu'il essaie de faire apparaître ce qu'il attend, il cherche en intervenant directement à réduire l'écart observé

*"je rentre dans le jeu pour mettre en évidence le démarquage".*

"FAIRE APPRENDRE" paraît vraiment l'objectif dominant chez lui, mais il s'agit d'un "FAIRE APPRENDRE", non en relation avec ce qui se passe "ici et maintenant", mais uniquement en relation avec ce qui est prévu à priori, avec les objectifs visés, avec sa

représentation du hand-ball, d'où les différents exercices techniques, qui constituent le corps de la séance. Il fait peu de concessions aux enfants sur le pôle motivation, uniquement en début de séance, lors de l'échauffement, ou bien en fin de séance avec le match qui joue le double rôle, de motiver les enfants et d'être le moment synthétique d'application de ce qu'ils ont appris (il répond à la fois à la logique des enfants et à la sienne). Nous pouvons dire que sa conception est de type analytique et mécaniste.

Ses documents traduisent une focalisation sur son activité d'enseignant : il prévoit les choses, cherche à les faire se dérouler selon ses prévisions, observe et ajuste les situations par rapport à ce qu'il en attend. En conséquence, nous n'avons pas d'information ou très peu, sur le déroulement de la séance elle-même. Il minimise les prises de risques et affronte un minimum d'incertitude.

## 2.6. MANUELLE. 1990/91.

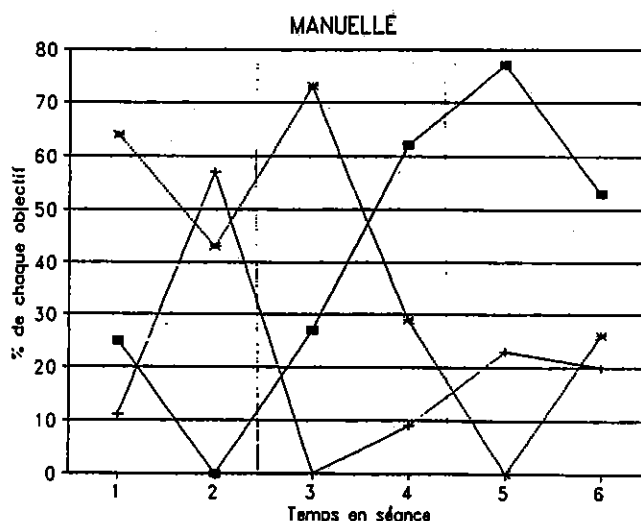


FIGURE 9 : GRAPHE DES TROIS OBJECTIFS CHEZ MANUELLE.

16 préparations, 8 en athlétisme et 8 en sport collectifs, qui alternent tout au long de la formation par séquences de deux ou trois séances entre l'athlétisme (course, lancer, longueur, triple-saut) et les sport-collectifs (basket-ball, hand-ball). Commençant avec de l'athlétisme, elle termine avec trois séances de hand-ball.

Du point de vue des objectifs, du moins de ce qui en tient lieu, elle les formule systématiquement et souvent, assez précisément en athlétisme,

*"ne pas perdre de vitesse à la réception de chaque bond",*

par contre bien que présents en sport collectif, ils ne sont pas explicités, sauf pour deux séances et plus particulièrement dans P9

*"faciliter la prise de décision en diminuant l'incertitude", des passes longues et précises".*

La nature de ces objectifs diffère de celle observée jusqu'à présent. Ils ne sont pas formulés en termes de "formes" pour la plupart. L'objectif "FAIRE APPRENDRE" se traduit également par des variables qu'elle utilise dans ses jeux,

*"les variations des positions de départ dans un jeu de course-poursuite",*

par des contraintes motrices comme le dribble dans le jeu du bérêt, et certains ajustements qu'elle propose d'une séance à l'autre. Cet objectif très présent chez elle, ne disparaît jamais. Son souci pour que les enfants apprennent se retrouve comme pour Renaud dans l'organisation des enfants en petits groupes. Elle se préoccupe de la gestion simultanée de ces groupes. "FAIRE APPRENDRE" influence aussi la constitution des

équipes au hand-ball et le fait qu'elle organise des matchs de niveaux. La combinaison de ces deux variables (petits groupes, matchs par niveau) produit des mini-matchs où

*"l'incertitude pour les élèves est moindre".*

Il faut remarquer l'attitude de Manuelle à l'égard des enfants, qui n'est pas fréquente à ce niveau. Elle ne se contente pas de leur faire exécuter ce qu'elle attend, elle tente de mettre les élèves en situation de recherche, de les faire trouver. Ainsi dans le 3e jeu de cette première séance, elle leur fait explorer différentes positions de départ, pour

*"faire trouver aux enfants la meilleure distance, "leur faire comprendre que..."*

L'objectif "MOTIVER" apparaît dès la première séance, comme pour Renaud. La course en est son support, il n'y a donc pas de contradiction entre les enjeux relatifs à l'apprentissage et le critère vitesse utilisé dans les jeux pour motiver les enfants. C'est certainement le fruit du hasard, car celle-ci apparaît à la séance suivante en triple-saut quand elle les met en situation de performance. Le critère de réussite est la distance franchie, et ses objectifs portent sur la qualité des bonds. Elle observe donc que les enfants ne coordonnent pas les deux et elle donne la primauté au but de la compétition, en conséquence ses objectifs ne sont pas atteints (elle choisit l'activité des élèves et non la sienne).

Cette contradiction se lève à la dernière séance du premier stage (P6), où elle propose des jeux fonctionnels (du point de vue de la dynamique but/moyen/résultat, pour les élèves).

Elle formule par exemple un objectif en terme de forme gestuelle,

*"bras au-dessus de l'épaule", et propose comme jeu de "taper fort, avec un ballon, sur un mur au-dessus d'une ligne horizontale". Le critère est soit le bruit du ballon sur le mur, soit la longueur du rebond du ballon".*

Le but de l'élève (faire plus de bruit ou augmenter la longueur du rebond) est différent du but (objectif) de l'enseignant (bras au-dessus de l'épaule). Elle opère un détour important en proposant un jeu qui stimule les enfants (but-résultat) et qui par sa dynamique devrait les conduire à taper plus fort et en conséquence à adopter les formes gestuelles correspondantes (bras au-dessus de l'épaule). Elle fait associer un effet à une action, à une façon de s'y prendre. Nous retrouvons cette démarche explicitée (donc consciente) dans le premier exercice de la séance de basket (P7) qui suit. Elle essaie de leur faire établir la relation entre le type de déplacement opéré avec le ballon (dribble, passe) et la vitesse de progression du ballon.

Cette évolution, illustre un début de coordination des deux objectifs "FAIRE APPRENDRE" et "MOTIVER. Ceci nous paraît déterminant et semble constitue un point de passage essentiel ("passage obligé"). N'est-ce pas le moyen de dépasser la première contradiction entre "FAIRE APPRENDRE" et "MOTIVER", dans le sens d'"amuser" les élèves, de garder leur adhésion, donc leur implication ? "DIRIGER" en serait facilité. Encore faut-il que les contenus enseignés évoluent.



Cette contradiction n'est pas définitivement évacuée chez Manuelle, elle réapparaît à plusieurs reprises, dans les formules de relais-navette, en basket comme en saut,

*"la vitesse implique une moins grande application sur la technique"*

observe-t'elle au 7e bilan. C'est en athlétisme que cette contradiction apparaît le plus et qu'elle en prend conscience.

*"Les enfants ne comprennent pas le rapport entre aller loin et "arriver équilibré".*

Ils s'organisent encore par rapport au but du saut en longueur, aller loin et non à celui donné :

*"appuyer fort en essayant d'arriver équilibré".*

Elle s'interroge à la suite de cela sur les moyens à modifier, mais elle ne peut certainement pas encore répondre à cette question.

Revenons au pôle motivation. Nous avons vu que ce souci apparaît de suite, qu'il évolue de façon plus ou moins contradictoire avec "FAIRE APPRENDRE", il reste présent très fortement jusqu'à la fin. En sport collectif, les exercices techniques ~~joueur/ballon disparaissent en tant que tels, pour~~ laisser place soit à des jeux d'attaque/défense, de type fonctionnels (P9 à P16), soit à des matchs à petits effectifs sur petits terrains ou des matchs sur grand terrain par équipes de niveau (forts, faibles). Le choix des APS support est souvent dirigé par cet objectif.

En P13, "j'ai choisi le relais aujourd'hui pour amuser les enfants, la dernière fois, je n'avais pas assez pris en compte cet aspect". Et "pour la dernière séance, je choisis une activité nouvelle, ils sont enchantés".

Enfin, elle signale dans son bilan du dernier stage, que "la difficulté à intéresser tous les élèves toute la séance",

lui est apparue après le premier stage, et elle exprime le voeu de progresser sur ce point.

L'expérience lui a permis aussi d'éprouver dans les dernières séances qu'un excès de motivation pouvait être une difficulté pour "DIRIGER", elle s'interroge sur

"l'attitude que l'enseignant doit adopter face à des enfants débordant d'énergie".

Les enfants préparaient l'interclasse du dernier jour et la tension était forte.

Il nous semble que Manuelle nous donne un exemple des différents rapports que "MOTIVER" peut entretenir avec les deux autres objectifs, qu'elle est celle qui va le plus loin du point de vue de l'écoute et de l'observation des réponses d'enfants. Elle semble sur une dynamique semblable à celle de Renaud.

Si l'on se réfère au graphe établi sur ses objectifs à partir de ses bilans (FIGURE 9), "DIRIGER" reste important jusqu'en S10, puis diminue très nettement alors que motiver reste assez présent, et que "FAIRE APPRENDRE" augmente très nettement. Il se trouve que S10 est la dernière séance dans laquelle "MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE" se juxtaposent de façon

contradictoire. Ensuite elle propose des exercices plus fonctionnels. L'augmentation de la fréquence de l'objectif "DIRIGER" en S20 correspond à la séance où les enfants sont énervés à la veille du tournoi interclasse. Jusqu'en S10, ses bilans traduisent une focalisation sur les problèmes de mise en place, de mise en action des élèves et son critère personnel est la participation, l'implication des élèves. Vers le milieu de l'interstage, elle semble se dégager un peu de ces difficultés, commence à prendre en compte des réponses motrices des élèves et devient capable de pratiquer l'évaluation formative, (activité de remédiation à partir de l'observation des réponses).

Cette évolution plus importante chez elle que chez ceux, étudiés précédemment, montre mieux les relations possibles entre les trois objectifs.

#### 2.7. PATRICE. 1990/91.

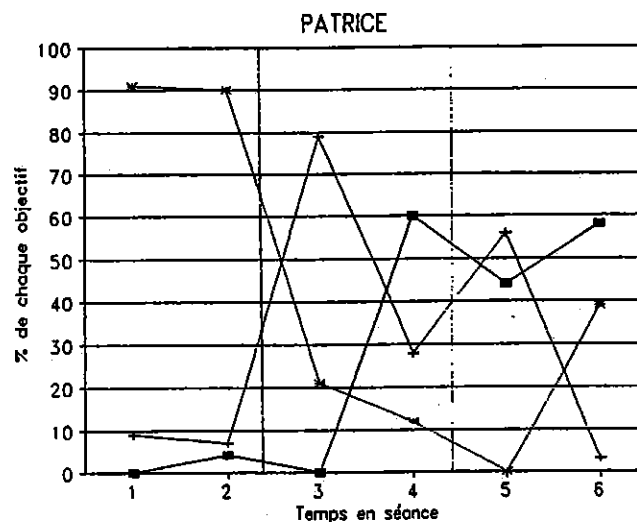


FIGURE 10 : GRAPHE DES TROIS OBJECTIFS CHEZ PATRICE.

Nous ne disposons pour Patrice que de 8 préparations de séances. Encore faut-il pour certaines chercher l'information dans les bilans, en particulier, pour celles du début de la formation. Son implication écrite n'est complète qu'au deuxième stage.

Toutes ses séances s'appuient sur les sport collectifs (basket-ball et hand-ball), comme chez Christophe, son partenaire. Il enseigne à des enfants assez jeunes, en classe de CE1, qui ne participent pas aux interclasses en fin de stage.

Patrice propose toujours des formes jouées, jamais d'exercice technique "pur". Ses jeux sont le plus souvent des exercices techniques transformés en concours qualitatifs, où il faut compter des points. Dans ces concours, il poursuit des objectifs relatifs aux rapports individuels joueurs/ballon (passe, tir, dribble). Comme nous l'avons constaté chez les autres, il n'aborde des jeux incluant l'opposition qu'au début de l'interstage, vers la 9e séance, la formule match n'apparaît pour la première fois qu'à la 10e séance. Il propose donc des jeux, souvent deux, jamais plus de trois. C'est probablement l'âge des enfants qui incite Patrice à faire peu de matchs.

Il groupe les enfants en 4 équipes, ce qui l'oblige à organiser 4 parcours parallèles, et lui permet d'avoir 4 enfants, voire 8 actifs en même temps,

*"un autre inconvénient des relais, avec des équipes nombreuses, les enfants sont finalement peu en activité, même s'ils s'amusent".*

Ce n'est qu'à l'avant-dernière séance, qu'il met en place des jeux où tous les enfants agissent en même temps, il sera dépassé par les événements (entretien avec lui en formation), et contraint d'interrompre la séance pour organiser deux passages successifs. Il ne réussira à maîtriser tous les enfants en activité en même temps qu'à la dernière séance, dans un jeu de gagne-terrain avec des équipes de niveaux de 4 à 5 enfants chacune.

Patrice repère très tôt, dès les première et deuxième séances, les aspects contradictoires entre les formes mises en place pour "MOTIVER", amuser les élèves et la réalisation motrice de ceux-ci. Il nous semble que nous ne devrions pas garder l'expression "FAIRE APPRENDRE" à ce niveau, car l'étudiant cherche seulement à impliquer les enfants dans une activité motrice. Nous avons déjà vu que le débutant cherche essentiellement à les faire "bouger" et que tout enfant qui sort ou qui refuse de rentrer dans la tâche constitue une perturbation pour l'animateur.

Pour Patrice, il y a donc contradiction entre la formule de relais et une implication importante des enfants,

*"les enfants sont intéressés, mais peu en activité"*

(P1),

en conséquence, un seul de ses buts est atteint.

La deuxième contradiction repérée à la deuxième séance, se situe entre la vitesse induite pour gagner et le contenu de la tâche,

*"prendre le temps de réaliser la tâche".*

Il met en relation la "bonne réalisation" et le résultat auquel "les enfants donnent beaucoup d'importance", il décide donc d'utiliser cette relation,

*"ce procédé de compter les points à partir de la bonne réalisation de la tâche est, selon moi, bon à reprendre".*

Donc très vite, il s'appuie sur les relations que les enfants font entre le but et les résultats. Il en explore également les limites, ainsi dans les formes de compétition, il conclut le deuxième jour,

*"il faut faire attention, car ils donnent souvent une trop grande importance aux résultats d'une équipe, ce qui peut déboucher sur des comportements d'agression excessive".*

Avec ce type de pratique, l'objectif "DIRIGER" est beaucoup plus exigeant, plus difficile à maîtriser. Une fois cette prise de conscience réalisée, Patrice ne propose plus que des jeux qualitatifs. Cette contradiction réapparaîtra toutefois, à la dernière séance avec un jeu de gagne-terrain.

*Il s'agit de franchir l'espace de jeu le plus vite possible. Voyant que les balles tombent beaucoup dans les équipes faibles, il remplace le facteur vitesse par celui d'amplitude, "le minimum de passes". Par contre il conserve le facteur vitesse pour les meilleurs.*

Il devient capable de nuances. La contradiction identifiée au début se transforme. De "vitesse-exécution qualitative", elle devient "précision-vitesse dans l'apprentissage", c'est-à-dire qu'il prend en compte les possibilités que l'élève a de contrôler ses actions et il adapte la vitesse en

conséquence. Cette capacité se retrouve chez Manuelle également, mais si ce problème semble se régler dans l'action sur le terrain, nous n'avons aucune trace nous permettant de savoir s'ils en ont réellement pris conscience.

Pour poursuivre sur ces rapports entre "MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE", il faut noter un changement dans le fonctionnement cognitif de Patrice, qui se traduit en fin de deuxième stage. Jusqu'alors son fonctionnement cognitif était du même type que chez les autres étudiants. Il cherchait à atteindre très directement ses objectifs par des consignes formelles,

*"que tous les enfants touchent le ballon avant la zone de tir", ou bien il place des défenseurs qui n'ont aucune raison de vouloir gêner les attaquants.*

Dans la dernière séance, il se règle sur la dynamique de l'activité des enfants et sur la logique de la tâche proposée. Il agit comme Manuelle sur les relations que les enfants établissent entre but-résultat, but-moyens-résultat. Dès le début de l'interstage, il a pris conscience que la logique des enfants est différente de la sienne et :

*"qu'il faut mener les deux en parallèle sans les mélanger" dit-il en B10.*

La capacité de décentration de Patrice est assez importante, elle lui permet des prises de conscience bien plus précoces que chez les autres étudiants.

Le graphe de la FIGURE 10, témoigne d'une évolution rapide. L'objectif "DIRIGER" est très important au début de la formation, et les deux autres sont réduits au strict minimum. Par contre, dès le milieu de la formation, la fréquence d'apparition du premier se réduit, alors que celle de "MOTIVER"

d'abord , puis celle de "FAIRE APPRENDRE" ensuite, augmentent quantitativement de façon très nette. L'objectif "MOTIVER" reste plus fort chez Patrice que "FAIRE APPRENDRE", sauf à la dernière séance (tâches fonctionnelles avec tous les enfants ensemble).

Nous retrouvons chez lui les mêmes types de rapports entre les trois objectifs, que ceux décrits chez Manuelle. Il se trouve que ces deux étudiants étaient les plus performants du groupe lors de la formation et ont obtenu les meilleures notes.



### 3. CONCLUSIONS

Rappelons que ces conclusions sont relatives, à l'enseignement d'APS avec des élèves d'âge primaire, entre le CE1 et le CM2, selon le projet de formation précisé au chapitre 1. Elles viennent compléter celles de la première étude réalisée à partir des bilans de séances.

Le sens des objectifs "DIRIGER" et "FAIRE APPRENDRE" nous paraissait relativement clair et beaucoup moins pour ce qui concerne l'objectif "MOTIVER". Les graphes effectués sur les objectifs à partir des bilans (FIGURE 2) ont montré que l'objectif "MOTIVER" y est toujours présent mais avec certaines variations. Avec peu d'items, en début de formation, la fréquence de ceux-ci devient un peu plus importante, pour se stabiliser ou décroître légèrement suivant les étudiants, en fin de formation, au profit de la fréquence des items de "FAIRE APPRENDRE".

La mise en commun des différentes données recueillies dans les préparations et éclairées, complétées par certaines informations contenues dans les bilans, nous amènent à proposer un certain nombre de points de repères sur son évolution et sur les rapports qu'il entretient avec les deux autres.

#### 3.1. Le point de départ ou fonctionnement initial du débutant.

La première étape est très brève et résulte de la contradiction créée entre les deux objectifs "DIRIGER" et "FAIRE APPRENDRE". Les exercices techniques tels que le débutant les propose, présentent peu de sens pour les élèves et les ennuient rapidement. Certains moins soumis, plus vifs que d'autres sortent de l'activité, discutent, chahutent ou font autre chose, bref

créent du "désordre" et mettent en cause l'autorité encore mal assurée de l'étudiant, qui se dit alors confronté à des problèmes de "discipline". Très sensible aux aspects affectifs des comportements des élèves, il est perturbé quand ceux-ci manifestent des affects négatifs et au contraire très content quand il constate leur plaisir et leur enthousiasme. L'étudiant souhaite entretenir des relations positives avec les élèves, sévir lui est pénible d'où l'émergence du besoin de les motiver.

### 3.2. "MOTIVER" comme AIDE pour "DIRIGER", tout en apprenant.

Deux scénari sont possibles.

.3.2.1. L'étudiant ne propose que des jeux ou formes jouées. Il cherche alors uniquement à "tenir" le groupe pendant une heure, c'est-à-dire à rendre les élèves actifs (activité motrice) pendant toute la séance et à faire en sorte qu'ils soient satisfaits. L'objectif "FAIRE APPRENDRE" reste en arrière-plan.

Les moyens utilisés sont les concours de vitesse, les jeux comme le bérêt, la balle au chasseur, l'épervier, le ballon prisonnier, etc...

.3.2.2. Les exercices restent très techniques et l'étudiant change dès que les élèves l'ont réalisé une fois, par crainte qu'ils ne se démotivent. C'est ainsi que le nombre d'exercices proposés peut être très important dans une même séance.

Sous les formes que l'étudiant lui donne à ce niveau, "MOTIVER" permet de réussir à "DIRIGER" le groupe pendant la séance ou de maîtriser la première contradiction créée entre "DIRIGER" et "FAIRE APPRENDRE". Mais une deuxième contradiction apparaît du fait que les formés cherchent à poursuivre les deux

objectifs "MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE" en même temps. Quand les enfants sont motivés, expriment leur plaisir, ils jouent. En conséquence, ils n'apprennent pas. Inversement, quand ils apprennent ils ne sont pas intéressés, agissent par soumission. Les étudiants cherchent à gérer au mieux cette contradiction, en équilibrant les deux types d'activité. Il est certain que les formes ludiques et les jeux apparaissent comme des concessions faites aux enfants, pour qu'ils acceptent d'apprendre, d'où leur place très souvent, en fin de séance. Cette concession est aussi une façon pour l'enseignant de séduire les élèves, de vouloir susciter une image positive de lui-même vis à vis des enfants. L'enseignant doit à la fois imposer, contraindre, mais aussi séduire et plaire.

Puis les choses évoluent. Juxtaposés au début, les exercices techniques ou tâches "définies", ("apparentées à une pédagogie du modèle, les opérations motrices y sont spécifiées". Famose, 1983 p.11) orientés vers l'apprentissage prennent des formes de plus en plus ludiques. Parallèlement, les jeux visant une compensation, un amusement se saturent en contraintes qualitatives. Ils se contaminent l'un l'autre. Cette évolution aboutit à la création de nouvelles tâches ou de nouveaux jeux qui deviennent à leur tour porteur d'une nouvelle contradiction entre l'activité fonctionnelle des élèves d'une part (qui cherchent à s'adapter au but du jeu) et celle de l'enseignant d'autre part, (qui poursuit des objectifs moteurs en termes de "formes" gestuelles). Les exercices techniques se transforment en relais mixtes, dans lesquels il faut aller vite pour gagner et "s'appliquer" en même temps. Pour les élèves l'exécution

qualitative demandée et le but du jeu sont contradictoires. Les jeux qui cherchent uniquement au début, à amuser les enfants, deviennent alors associés à des objectifs moteurs, à des exigences qualitatives.

Certains étudiants prennent conscience de cette nouvelle contradiction alors que d'autres poursuivent sans l'identifier. Dans le cas d'une prise de conscience, les jeux de relais se transforment à nouveau. Une tentative est faite pour concilier les comportements moteurs qu'ils veulent voir apparaître et le but proposé aux enfants pour gagner. Pour cela, ils prennent nécessairement en compte la logique de l'élève du point de vue des relations moyens-but. Le critère vitesse est délaissé pour un décompte de points. Ce sont les relais que nous avons appelés "relais qualitatifs". Nous avons observé une autre stratégie qui consiste à motiver les enfants par une activité dite "nouvelle". La dynamique est la même.

### 3.3. "MOTIVER" devient compatible avec "FAIRE APPRENDRE".

La suite de l'évolution semble liée à une rupture. Certains étudiants s'attachent à la relation but-résultat pour les élèves. Leurs préoccupations se détachent de la centration presque exclusive sur soi pour s'orienter vers la centration sur la tâche dans laquelle les élèves occupent la place centrale. De ce fait ils s'ouvrent à l'observation de ce qui se passe réellement sur le terrain, non pas en fonction de leurs seules prévisions (objectifs, comportements attendus) mais aussi en fonction d'une logique qui leur est extérieure, celle des élèves en activité. Cette étape marque la différenciation pour les

étudiants entre l'activité propre de l'élève et la leur, c'est-à-dire une certaine différence entre "enseigner" et "apprendre". Ils commencent à ne plus agir directement sur les réponses motrices des élèves en leur disant ce qu'ils doivent faire ou modifier, mais à jouer sur les conditions et/ou le but de la tâche. Ce serait la période "d'aménagement du milieu". Ils modifient par exemple, la grandeur du terrain, le nombre de joueurs ou encore une contrainte sur la motricité... Il n'est alors plus nécessaire d'avoir recours à des formes jouées extérieures à l'apprentissage. Les enfants rendus plus actifs sont plus attentifs, plus intéressés, peuvent davantage se prendre en charge. Les étudiants qui parviennent à cette étape réussissent à concilier les deux objectifs :

- intéresser les élèves, les garder impliqués ("MOTIVER").

- les faire apprendre, les faire progresser dans l'APS.

"MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE" ne sont alors plus contradictoires. En conséquence le premier objectif "Diriger" devient plus facile et se réduit à sa facette d'organisation du groupe dans l'optique de l'apprentissage de tous. La facette relative au statut est minimisée.

Ce niveau est beaucoup plus exigeant que les précédents, et nécessite un certain nombre de capacités de la part des étudiants.

Si pour nous les étapes s'arrêtent là, il est bien évident que ce n'est pas un point final, mais seulement ce que nous avons pu extraire des données relatives à ces étudiants de Deug2 dans les conditions où ils ont été placés.

**CHAPITRE 4.**

**3ème ETUDE : LA CONSTRUCTION DES "SAVOIRS"  
CHEZ L'ETUDIANT-DEBUTANT. LES PROCESSUS EN JEU.  
(à travers leurs bilans de séance)**

"Le sujet n'apprend à se connaître qu'en agissant sur les objets et ceux-ci ne deviennent connaissables qu'en fonction du progrès des actions exercées sur eux."

Piaget (1974),  
*La prise de conscience, p.282.*

**INTRODUCTION.**

Cette étude cherche à répondre aux questions posées à la fin du chapitre précédent. Jusqu'à présent, nous nous sommes attachée à comprendre ce qui motive les comportements des étudiants-débutants, ce qui oriente leur activité perceptive et le sens qu'ils donnent aux événements codés. Nous nous proposons d'analyser les contenus, les raisonnements de l'étudiant, les

savoirs qu'il manipule selon un autre point de vue et de chercher comment ces données s'organisent par rapport aux objectifs et aux buts.

Pouvons-nous identifier des repères relatifs à la construction des savoirs nécessaires à la compétence pédagogique ? Nous utilisons les mêmes protocoles verbaux, mais avec seulement deux étudiants.

Nous ne pouvons avancer dans l'exploration de ces questions sans un cadre théorique. Pour cela nous nous référons à la théorie piagetienne sur le processus de conceptualisation (1974a, 1974b).

Dans un premier temps, nous exposons les données théoriques nécessaires à l'élaboration de notre grille de lecture, puis nous montrerons notre façon de nous en servir et enfin nous analyserons les données ainsi produites en deux phases. La première cherche à cerner le point de départ des étudiants et la deuxième, leur évolution tout au long de la formation.

#### 1. LE CADRE THEORIQUE.

Notre projet n'est pas de résumer la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget, mais seulement de fournir au lecteur les données nécessaires à la compréhension de notre grille de lecture des protocoles verbaux de ces deux étudiants. Nous prenons essentiellement appui sur les deux ouvrages de 1974 : "La prise de conscience", "Réussir et comprendre".

La théorie générale est celle de l'équilibration. "Le progrès des connaissances n'est dû ni à une programmation héréditaire innée, ni à un entassement d'expériences empiriques,

mais il est la résultante d'une autorégulation, que l'on peut appeler l'équilibration. Or, cette équilibration ne ramène pas à un état antérieur en cas de perturbation, mais conduit en général à un état meilleur par rapport à celui de départ que le mécanisme autorégulateur a permis d'améliorer. J'appelle "équilibration majorante" ce progrès de l'équilibration." (1964, p.26)

Les lois qui régissent le processus de conceptualisation à partir de l'action sont identiques quand il s'agit d'actions simples, à réussite précoce (1974a) et quand il s'agit d'actions complexes dans lesquelles la réussite procède par étapes (1974b). C'est le cas de l'action pédagogique. Dans le cas de réussite par étapes, la conceptualisation fournit à l'action une capacité d'anticipation et la possibilité d'un réglage actif.

La connaissance ne procède pas à partir de l'objet seul ou du sujet, mais de l'interaction des deux. Quelle que soit le type d'action matérielle, Piaget retrouve le même processus de construction concomitante à la fois du sujet, c'est-à-dire de son action propre et de l'objet sur lequel il agit.

La prise de conscience en est le mécanisme général. Elle répond à un certain nombre de lois :

1. La loi de la "périphérie aux centres" : la prise de conscience évolue de ce qui est le plus "périphérique" au sujet vers ce qui est plus "central" aussi bien sur le versant de l'action propre que sur celui de l'objet. Deux points sont à préciser. Le premier, concerne le point de départ. Ce qui est "périphérique" c'est "la réaction la plus immédiate et extérieure du sujet face à l'objet". Les deux observables initiaux que le



sujet prélève sont liés au déclenchement, au point d'application de l'action du sujet sur l'objet en fonction du but poursuivi. Du point de vue du sujet, il s'agit de son but, de son intention, et du point de vue de l'objet, c'est la prise de connaissance de l'aboutissement de l'action du sujet soit le résultat obtenu. Le deuxième point à préciser, concerne le processus général. Piaget distingue deux processus concomitants, la prise de conscience relative à l'action propre du sujet (ce qui lui est interne) et la prise de connaissance qui se rapporte à l'objet (extérieur au sujet). Ces deux processus, en interaction permanente, permettent l'éloignement de la périphérie pour s'orienter vers les régions centrales de l'action (C) pour le sujet et vers les propriétés intrinsèques pour l'objet (C'). C'est donc une construction bi-polaire. Les progrès vers l'un des centres sont nécessairement corrélés aux progrès vers l'autre.

2. Une deuxième loi générale est celle des "affirmations" et des "négations" : *"toute action comporte nécessairement et intrinsèquement un aspect négatif (s'éloigner du point de départ et abolir l'état initial) autant que positif (se rapprocher du but et produire un état final)"* (Piaget, 1975 p.165). Certains déséquilibres initiaux sont dus au primat accordé aux affirmations, aux caractères positifs des actes à accomplir doublé d'une négligence, d'une ignorance des négations, ou bien des éléments négatifs de façon générale. Or il est nécessaire, aussi bien au niveau des actions matérielles que des opérations mentales, que les deux soient exactement compensées. Quand les "affirmations" fonctionnent sans les "négations" qui leur correspondent, le sujet se situe à la périphérie. Les propriétés positives, les observables relatifs au but sont d'abord les seuls prégnants parce que l'accès au réel se fait

d'abord de façon perceptive, les aspects complémentaires (négations) qui renvoient à l'état initial, supposent des mises en relation, des inférences. Elles sont donc à un niveau d'activité plus centrale.

Piaget modélise les étapes de l'intériorisation des connaissances. Il distingue trois paliers. Le premier est celui de l'action matérielle. S'il s'agit d'un "savoir faire", il n'en constitue pas moins "un savoir autonome, d'un pouvoir considérable" (1974a, p.275). Ce palier ne nous concerne pas directement pour notre étude, mais il constitue le point de départ des paliers suivants. Le deuxième est celui de la conceptualisation, il y a réfléchissement (pas au sens physique du miroir) des schèmes et des coordinations de schèmes au plan de la représentation. Le troisième palier est celui de l'abstraction réfléchie, le réfléchissement s'opère alors sur les produits de l'abstraction réfléchissante (cf plus loin, les différents types d'abstractions). La prise de conscience se prolonge en une réflexion de la pensée sur elle-même. Elle se détache de l'action. Le sujet devient alors capable de théorie et pas seulement de raisonnements concrets, il dispose du pouvoir de formuler des hypothèses. Le sujet devient capable, dans ses relations avec l'objet, de faire varier les facteurs, d'envisager divers modèles possibles pour expliquer un phénomène. Chaque palier est nécessaire au suivant. Ainsi l'abstraction réfléchie ne peut pas s'exercer directement sur la réalité, mais à partir d'un premier niveau d'abstraction du réel fourni par l'abstraction réfléchissante. Conceptualiser suppose d'abord une expérience vécue, puis la reconstruction de celle-ci au plan de la représentation.

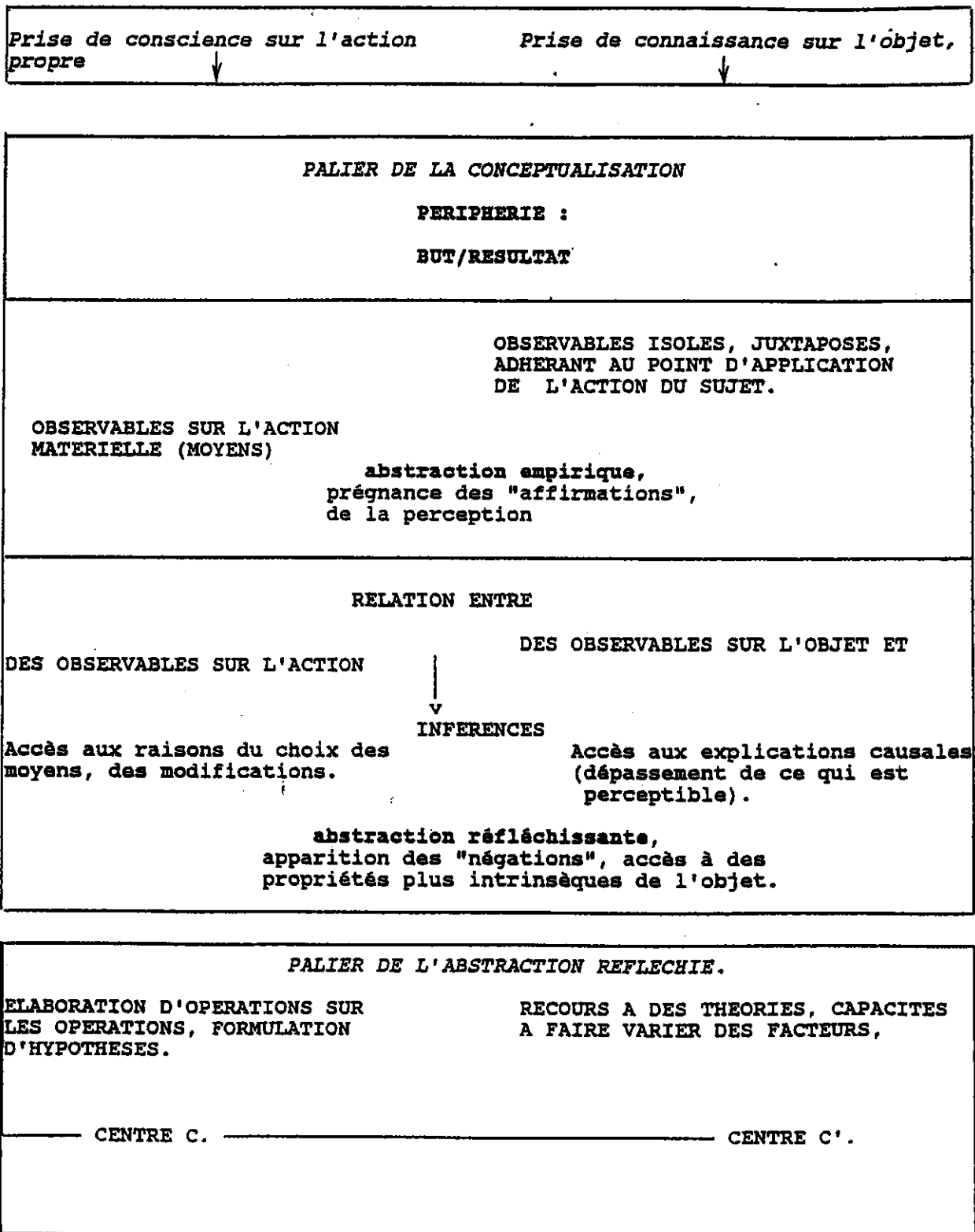
Au niveau du palier de la conceptualisation, Piaget évoque deux types d'abstractions, l'abstraction empirique qui sélectionne des observables et l'abstraction réfléchissante qui traduit des inférences à partir des précédents. Les deux sont intimement liées et il nous faut préciser la notion d'observable "qui est, ce que l'expérience permet de constater par une lecture immédiate des faits donnés eux-mêmes," mais "...il faut les définir au moyen de ce que le sujet croit constater et non pas simplement de ce qui est constatable" (1975, p.50).

L'abstraction empirique renvoie d'une façon générale au monde des objets, mais le sujet étant aussi un objet dans ce monde, elle désigne également les observables sur les caractères matériels de l'action du sujet (1974a, p.274). Par contre dès qu'une inférence est tirée d'une coordination, nous sommes dans l'abstraction réfléchissante. Celle-ci procède par reconstructions qui dépassent, en les intégrant les constructions antérieures.

Sur l'axe de la prise de conscience, Piaget nous fournit les catégories de l'action propre, qui se situent entre la périphérie et le centre C : but, moyens, jugement ou évaluation puis justification des raisons, raisons du choix des moyens, d'une modification ou encore d'une planification (cf le tableau 8 pour une schématisation des deux processus).

Une dernière remarque : ces données théoriques constituent une modélisation des rapports sujet/objet. A quel "objet" nos étudiants sont-ils confrontés ? Il s'agit d'un objet très complexe, mouvant et composé : un groupe d'élèves confrontés à

**TABEAU 8 : LE CHEMINEMENT DES DEUX PROCESSUS, LA PRISE DE CONSCIENCE, LA PRISE DE CONNAISSANCE ENTRE LA PERIPHERIE ET LES CENTRES C et C'.**



une tâche motrice. Cette tâche est orientée vers l'apprentissage moteur des élèves dans une APS donnée (Figure 1, chapitre 1, 1e partie). La tâche se situe donc comme intermédiaire entre l'enseignant et les élèves. Elle relève à la fois de son action propre, puisqu'il la conçoit ou la choisit, qu'il peut la modifier. Elle est également un objet puisqu'elle lui est extérieure et que les comportements des élèves en sont dépendants. La tâche motrice a donc un statut particulier.

Nous empruntons ce cadre théorique, pour identifier :

- les caractéristiques de l'activité cognitive de l'étudiant à un niveau "périphérique".
- la manière dont le débutant s'écarte de cette "périphérie".
- Ce qui vient s'intercaler entre le but et le résultat.
- les propriétés de "l'objet" prises en compte, les régularités de leur apparition, le sens qui leur est donné aux différents moments. Et donc la représentation que le sujet se fait de son "objet".
- la place de la tâche motrice proposée aux élèves, comment se situe-t'elle par rapport à l'action propre du sujet et par rapport à son "objet" ?
- ce qui crée des différences entre certains étudiants. Comment la navette, entre les deux processus d'intériorisation et d'extériorisation, fonctionne-t'elle ?

## 2. METHODE ET ETUDE DU POINT DE DEPART.

Nous présentons deux études. La première consiste à faire une sorte de photographie des premiers bilans des étudiants. Pour ce faire, nous analysons les bilans de la première journée

de stage, c'est-à-dire les verbalisations écrites de leurs premières expériences (en général deux bilans avec deux classes différentes par jour) chez deux étudiants : Renaud, Anne. La deuxième étude nous permet d'examiner ces verbalisations tout au long de la durée de cette formation, chez les mêmes étudiants.

## 2.1. La méthode utilisée.

### 2.1.1. Exemple d'analyse d'une unité.

Dans un premier temps nous ré-écrivons le corpus en essayant de classer les items selon les deux pôles sujet, objet. Toutefois les choses ne sont pas toujours aussi simples et une catégorie intermédiaire nous paraît utile pour certains items difficiles. Prenons pour exemple la première unité de la première séance d'Antoine.

Ce qui est relatif à "L'ACTION PROPRE"	catégorie intermédiaire	Ce qui est relatif à "L'OBJET"
"J'ai vite présenté le , premier jeu //je ne l'ai pas fait longtemps".		<----- Les enfants ont bien compris// et semblent s'amuser avec le jeu.

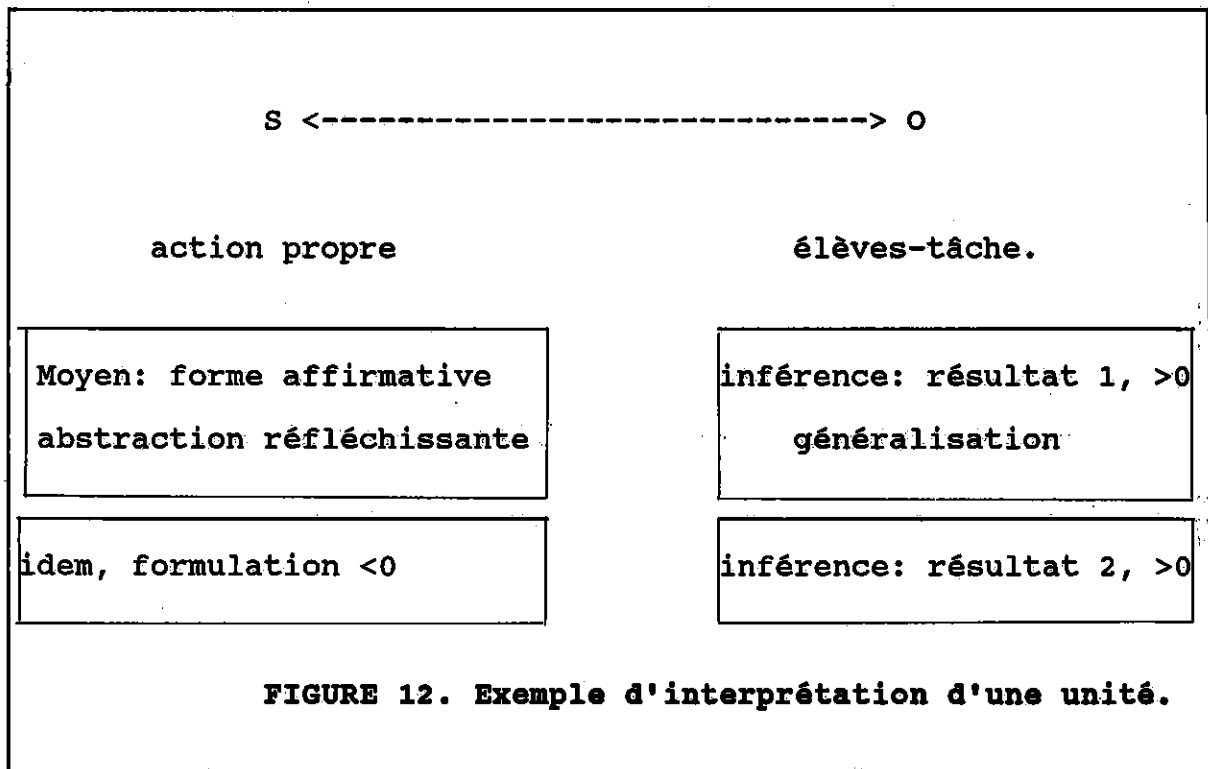
FIGURE 11. Exemple de ré-écriture du corpus sur une unité.

L'utilisation du pronom personnel "je" ainsi que les verbes qui renvoient à l'action même du sujet permettent de ranger ces deux items dans la catégorie de l'action propre. Par contre pour

les deux items que nous classons dans la catégorie objet, ces deux caractéristiques sont absentes et ils se rapportent à l'activité des enfants, soit l'un des pôles de son objet.

Pour interpréter, nous essayons de projeter sur cette nouvelle figuration et sur son contenu, les données du cadre théorique. Pour cet exemple, nous pouvons dire qu'Antoine opère une abstraction réfléchissante sur son action à partir des deux inférences qu'il fait sur les comportements des élèves. Ces dernières traduisent un résultat positif qui permettent d'identifier deux buts implicites chez lui (se faire comprendre, ne pas les ennuyer). Les observables permettant ces inférences ne sont pas donnés. Ensuite, le retour sur son action propre lui permet d'identifier certaines caractéristiques de celle-ci ("vite... pas longtemps") c'est-à-dire sur les moyens employés. Il s'écarte donc un peu de la périphérie pour ces deux buts précis. A noter que les deux formulations sur les moyens signifient la même chose, la formulation négative venant renforcer la première. La logique du discours amène les informations sur l'action propre de l'étudiant en premier alors qu'elles résultent du réfléchissement des données repérées sur l'objet.

Une fois les données du bilan interprétées, nous récapitulons l'ensemble sous forme de tableau avec les relations logiques entre ses différents éléments comme le montre l'exemple ci-dessous. Cela produit l'extrait suivant :



### 2.1.2. Analyse des premiers bilans d'Anne et de Renaud.

Après avoir montré comment nous nous y prenons sur une unité de corpus, voici deux exemples réalisés avec les premiers bilans d'Anne et de Renaud. Nous ne pouvons dissocier l'exposé de la méthode de l'étude elle-même.

#### 2.1.2.1. Le premier bilan de Renaud.

##### . Traitement du texte.

1ERE UNITE. 1er POINT : réorganisation du texte sur les deux pôles. S1, S2... désignent les données relatives à l'action propre de Renaud et O1, O2, ... les données relatives à "l'objet".



S <-----> 0

S1 "je fais enlever les blousons

aux enfants

-----> O1 "aucune protestation"

S2 "pour permettre une aisance

plus grande dans le mouvement"

Transposition de cette première unité :

S1 action auprès des élèves

O1 effet produit (perception  
affective de la réalisation

-----> des élèves)

S2 justification de cette

Observable >0.

action

Renaud attache de l'importance à cette première intervention mineure qu'il a sur les enfants. Elle marque la prise de contact. Il constate l'accord des élèves, ce qui constitue un premier point positif pour lui.

2EME UNITE:

S3 "3 tours de course autour du  
terrain"

pas de description de la  
réalisation.

S4 échauffement

S5 "c'est un moyen de les réchauffer"

O2 "les enfants sont d'accord"

O3 du fait de la température.

S6 "proposition: faire l'échauffement sous forme de jeu, avec ou sans ballon".

Transposition:

S3 une tache T1 proposée

O2 généralisation, effet >0

O3 coordonné à un observable sur les conditions atmosphériques.

S4 le but de T1

Cette coordination constitue

S5 justification du choix de T1

une explication de O2

S6 modification de T1, planification

Commentaires:

Au plan chronologique, Renaud est toujours focalisé sur le commencement de sa séance. La navette va de son action propre, la tâche proposée, à un effet produit au plan de la relation pédagogique, puis il revient sur son action propre pour le futur. Il reste à un niveau très global. Sur le pôle de l'"objet", il met en relation deux observables qui restent étrangers à son action propre et qui lui fournissent une explication. Mais ce qui

l'amène à sa conclusion (S6 qui est une perspective) reste implicite. Peut-être n'était-il pas sûr d'entraîner l'adhésion des élèves avec son échauffement d'où l'explication fournie par la température.

3EME UNITE:

S7 "alors, ça va ? Vous êtes tous avec moi ? On y va ? -----> O4 "ils sont enthousiastes aux questions qu'on leur pose".

Interprétation :

S7" exemples précis, moyen d'action" -----> O4 "effet produit très >0. réaction affective des enfants".

Cette unité est bâtie sur le même modèle que la première. L'enregistrement d'un effet positif amène l'évocation de l'action propre sur le terrain (abstraction empirique). Il en reste là.

4EME UNITE:

S8 "formation de groupes de 3 (par affinité) avec un ballon".	O5 "répartition immédiate sur tout le terrain".
S9 "passes de l'intérieur, on arrête le ballon en mettant le pied dessus"	O6 "moi je joue dans un club" ...moi je joue bien..."
S10 "passes de l'intérieur, on contrôle le ballon de l'intérieur du pied".	O7 "les filles préfèrent travailler ensemble et// se débrouillent,

S11 "de temps à autre, rappel des consignes".

S12 "propositions futures: parcours avec ballon: - slalom  
- conduite de balle,  
plus, tir dans un but sans gardien".

O8 "les joueurs ne contrôlent plus le ballon".

O9 "la tâche assignée se transforme// c'est trop facile".

O10 "les filles ont un niveau intéressant quant à la facilité de l'apprentissage"

O11 "réponse de leur part: oui on connaît..."

O12 "classe éveillée dans l'ensemble.

O13 tout le monde a déjà pratiqué".

Interprétation :

S8 consigne sur l'organisation observable sur son action

S9 consigne sur ce que les élèves doivent faire (technique).

S10 même type de consigne avec une variante

O5 effet produit >0 observable sur l'organisation.

O6 observable sur les verbalisations des élèves.

O7 observable sur la non mixité. (petite résistance)  
inférence sur leur motricité  
généralisation, aspect >0.

S11 abstr. réfléchissante, sur son adaptation

O8 observable négatif pour lui généralisation.

O9 interprétation de O4.  
tire une conclusion (abst. réflète

O10 inférence qui constitue une condition positive pour lui.

O11 observable de l'inférence précédente sur les verbalisations

S12 revient sur son action (abst. réfléchissante) modifie T1

O12 tire deux conclusions général sur sa classe (deux conditions favorables pour lui).

#### Commentaires:

Cette unité est différente des précédentes. Deux thèmes ressortent, celui de la mixité et celui du niveau moteur des élèves dans l'activité football. Mais Renaud reste à un niveau de généralité élevé bien que prélevant certains observables très précis comme les contenus des verbalisations des garçons. Les informations prises sur le terrain sont celles qui lui permettent de voir si ses interventions ont un aboutissement positif, c'est-à-dire si les élèves font ce qu'il demande, suivent ses consignes. On peut noter un certain déséquilibre entre les deux pôles au profit de celui de l'"objet". Sur le pôle de son action propre, il se contente d'énoncer les consignes

données, les modifications qu'il apporte à la tâche. Il reste très descriptif et met en relation ce que nous pouvons considérer comme des observables sur son action et des observables (en terme de généralisation) sur son objet. En dominante, il reste à un niveau d'abstraction empirique. Un élargissement s'opère lors de l'enregistrement d'effets produits (ce qu'il demande s'opérationnalise-t'il ou pas) et concerne le fonctionnement des filles. Le fait qu'il évoque leur regroupement traduit une dissonance, il attendait certainement que les garçons et les filles se mélangent.

5EME UNITE:

S13 T2: "sur 1/2 terrain de HB,  
puis sur terrain de BB".

013 "Un garçon et une fille  
ont constitué les équipes."

014 "le match est équilibré"

015 "l'équipe des filles a  
mieux joué".

016 "l'organisation de la  
défense: une gardienne + ses  
deux copines à l'arrière"

017 "organisation de l'attaque:  
les autres garçons ayant déjà  
pratiqué".

018 "l'équipe des garçons n'a pas su régler ses problèmes d'organisation : arrière-avant, refus de faire des passes à un partenaire (conflits verbaux)".

019 "résultats : 3 à 1 pour..."

020 "...les filles qui se sont montrées un peu plus offensives en fin de rencontre.

021 "prise de confiance en soi... avec un temps d'adaptation.

"le changement de terrain de HB à BB"  
(catégorie intermédiaire)

022 "c'est trop petit, on ne peut pas joué".

023 "les enfants n'ont pas accepté le changement de terrain"

S14 "proposition: un match où le jeu est libre comme aujourd'hui".

S15 "insister en fin de séance sur les "objectifs" pour la prochaine fois : plus de passes".

S16 "problèmes rencontrés avec

024 "les leaders donnent bien

les élèves plus agés".

souvent le mauvais exemple".

Transposition :

S13 spécifie le dispositif spatial  
(T2 : 2e tâche)

O13 il a donné un rôle à  
deux élèves des deux sexes  
(pseudo-empirique)

O14 inférence, résultat >0

O15 abstr. réflé.te à partir  
des observables qui suivent.

O16 observable sur l'organisation  
de l'équipe fille.

O18 abst. réflé.te à partir  
des observables qui suivent,  
deux observables sur les  
comportements des garçons + une  
inférence.

O19 observable sur le résultat  
des élèves.

O20 abstr.réfléchissante à partir  
d'observables non explicités.

O21 autre abstr. réfléchissante qui  
explique la précédente ainsi que  
l'observable O19.



*I1 une modification qui semble ne relever ni de son action ni de son objet.*

*O22 observables sur les comportements verbaux des enfants*

*O23 abstr. rréflé.te à partir de l'unité O22, résultat <0 de la I1. Perturbation pour Renaud.*

*S14 planifie la tâche pour la fois suivante: à partir d'une satisfaction de T2.*

*S15 autre planification à partir d'un objectif technique (dont il n'est certainement pas satisfait).*

*S16 revient sue la séance: émet un jugement <0. O24 inférence générale sans les observables. Notion de "leaders".*

**Commentaires :**

La bascule sur le pôle de l'"objet" est très nette dans cette unité de bilan. Renaud note un transfert de rôle entre lui et les élèves (pour faire les équipes) et enregistre le résultat positif (le match est équilibré), donc sa procédure de transfert est satisfaisante. La dissonance créée par le regroupement des filles, notée dans l'unité précédente est renforcée par le résultat du match, puisque c'est l'équipe "filles" qui gagne. Cela le conduit à observer les différences de fonctionnement

entre les deux équipes et à repérer un certain nombre de comportements des élèves dans la tâche. De ce fait, il va au-delà des simples relations qu'il établit dans les premières unités entre ses interventions et l'effet produit au plan de l'adhésion, et établit quelques inférences. Il raisonne par abstraction réfléchissante beaucoup plus sur le pôle de l'objet que sur son action propre. Les choses s'étant bien déroulées, ses conclusions visent à reconduire ce qui s'est passé. Il ajuste toutefois, sur un point, puisqu'il constate que les garçons ne se font pas suffisamment de passes (O18). Il va donc des constats à des propositions. Nous inférons que les tâches proposées relèvent de son action propre. Par contre la modification des terrains à la fin (I1) semble lui rester extérieure, et après l'enregistrement des effets négatifs (encore au plan de l'adhésion), il ne revient pas sur son action propre.

#### **Conclusions générales.**

La navette : le va et vient entre les deux pôles (sujet, objet) est très conséquent et permet la mise en relation entre ses comportements d'enseignant sur le terrain et les effets produits au niveau des élèves. Au plan de l'action, nous n'avons que les consignes ou les tâches fournies et des propositions pour la fois suivante. Ses informations restent très proches du point "d'application de son action sur l'objet", le seul aspect qui s'en écarte, ce sont les effets produits par le transfert de rôle aux élèves pour faire les équipes. Le résultat est à la fois positif et insolite. Ce qui le conduit à prélever des

informations sur la façon dont les enfants s'y prennent et à faire des comparaisons. Il observe réellement ce qui s'est passé et non ce qu'il aurait pu attendre.

Type d'abstraction : Il reste essentiellement au niveau de la description, c'est à dire de l'abstraction empirique y compris sur le pôle de son action. Quand l'abstraction se fait réfléchissante, c'est du côté de l'"objet", pour fournir un résultat ("le match est équilibré"), tirer une conclusion ("les filles ont mieux joué"), ou fournir une explication ("les filles...ont pris confiance en elles..."). Du côté du sujet, nous trouvons seulement deux justifications à ses propositions (moyens), et deux données qui traduisent un réfléchissement d'observables pris sur l'objet (S4, S16), mais ces données restent très allusives : ..."rappel des consignes", "des problèmes rencontrés avec les élèves."

Les thèmes abordés : Son action consiste à faire des propositions, à donner des ordres, des consignes aux élèves, la première chose qui le préoccupe, est de savoir s'ils font ou ne font pas ce qu'il demande ("répartition immédiate...", "on ne peut pas jouer"), c'est le thème de l'implication des élèves comme réponses aux propositions de l'enseignant. La deuxième préoccupation est d'identifier comment ils le font du point de vue de leur affectivité, sont-ils contents ou mécontents ? ("aucune protestation", "sont d'accord", "enthousiastes"). C'est le thème de la motivation, c'est-à-dire l'enseignant produit-il des réactions affectives positives ou négatives sur le pôle de la relation avec les élèves ? Si les réactions sont positives, tout va bien. Dans le cas contraire, il va falloir que l'enseignant trouve les moyens de parvenir à ses buts, dépasse les obstacles qui surviennent. Ces deux points ne sont-ils pas premiers dans les conditions de réalisation de ses objectifs ? A partir de là,

qu'est-ce qui risque de venir perturber la réalisation ou le maintien de ces deux conditions ? Ainsi pour Renaud, l'ouverture se fait sur le pôle relationnel des élèves entre eux d'une part et sur le pôle de la réalisation motrice (relation élèves-tâche) d'autre part. Comment s'opère-t-elle ? Au plan des relations entre élèves, deux thèmes apparaissent, celui de la "mixité" et celui des "leaders". La mixité de la classe peut avoir des effets sur les réactions d'acceptation ou de refus des élèves entre eux. Dans la séance de Renaud, la façon dont les choses se sont déroulées n'a pas amené de problèmes, au contraire, puisque cela a conduit les filles à développer des stratégies et à s'investir dans des tâches de football (ce qui n'est pas évident pour des raisons culturelles). L'émergence de leaders telle que Renaud en rend compte, est par contre vécue négativement. Elle pose problème par rapport aux deux buts d'implication et de motivation des élèves. Les préoccupations de Renaud pour la mixité l'ont conduit à prendre des informations sur la façon dont chaque équipe s'y prend, ce qui lui a permis d'expliquer un résultat inattendu. C'est ainsi qu'il a été amené à observer les comportements moteurs des élèves dans la tâche. Mais nous concluons qu'il reste très proche de la "périphérie" et qu'il est focalisé sur les premières actions d'une séance et de mise en oeuvre des tâches. Mais le processus de conceptualisation est amorcé.

Type de tâches proposées : Il s'agit d'exercices techniques et d'une situation de match en fin de séance. La consigne verbale de l'enseignant est la seule médiation entre le but visé (comportement singulier de footballeur) et le résultat recherché (comportement des élèves) par Renaud. Il énonce ce qu'il veut obtenir et les élèves doivent faire ce qu'il demande (exemple : "passe de l'intérieur, on contrôle le ballon de l'intérieur du

piéd"). Là aussi nous restons très proches de la périphérie. Sur le sens du match, nous nous référons aux données des deux premières études.

L'exposé du traitement et de l'analyse de ce premier bilan de Renaud est très long. Nous avons voulu conduire le lecteur pas à pas dans notre démarche d'interprétation et d'analyse. Pour le suivant, nous éliminons la ré-écriture du corpus sur les deux pôles que nous donnons en Annexe 3.

#### 2.1.2.2 Les premiers bilans d'Anne.

##### . TRAITEMENT DU TEXTE.

Anne a traité ensemble ses deux bilans de la première journée de stage. Son document comporte trois temps, le bilan de la séance du matin avec une classe de CM2, les réponses motrices des élèves de CE2 de l'après-midi, puis une comparaison des deux séances (Annexe 1, document1a).

Nous donnons la transposition du corpus, pour permettre au lecteur de suivre le fonctionnement de la "navette" entre Anne (sujet) et ses élèves en activité ("objet").

Transposition du premier temps :

S1: objectif de sa séance : formulation globale.

S2: tâche T1 avec plusieurs paramètres

- groupement des élèves,
- dispositif spatial,
- contraintes sur la motricité.

O1: Inférence, généralisation à but descriptif, à partir des observables qui suivent.

O2: 2 comportements opposés des 2 équipes sur le pôle : disposition spatial joueurs/ballon.

O3: 2 comportements opposés dans les 2 équipes sur le rapport joueurs/but.

O4: 2 comportements opposés sur le rapport joueur/ballon.

O5: Une justification de l'un de 2 observables précédents .

O6: une généralisation description sur le tir ("balle au buts").

O7: autre observable sur le tir,

formulé de deux façons; ce que fait l'élève, ce qu'il ne fait pas.

Constitue un résultat négatif pour Anne, par rapport au but donné a élèves.

S3: planification pour la fois suivante; modification sur le dispositif spatial.

S4: idem: 2e modification sur le dispositif spatial. Ces deux propositions visent à changer le résultat <0 obtenu ( 06 et 07).

Commentaires :

La navette : ce premier temps est centré sur les réponses motrices des élèves dans la tâche. On peut noter un déséquilibre important au profit du pôle "objet". Le réfléchissement s'opère uniquement sur le pôle de l'objet à partir de ce qu'elle a vu (comportements moteurs des élèves). Nous n'avons aucune information sur ses propres actions pendant la séance. Les seules données sur le pôle de son action propre sont relatives à ce qu'elle avait prévu (son objectif, qui justifie son choix de tâche comme moyen et trois paramètres de description de la tâche proposée), puis à ce qu'elle prévoit de modifier après la séance, donc aucun réfléchissement à partir d'observables sur l'objet, vers son action propre pendant la séance.

Le va et vient se fait des propositions de tâche vers une description de ce qui s'est passé au niveau du rapport élèves-tâche, puis vers de nouvelles propositions. A noter le fait qu'elle prélève toujours deux types de comportements opposés pour chaque point observé : les meilleurs (réussite) et les moins bons (échec plus ou moins relatif). Elle fait très peu d'inférences. Ce premier temps du bilan se situe au deuxième palier de la connaissance décrit par Piaget, avec un mélange d'abstraction empirique et réfléchissante à partir de l'objet, la première restant dominante.

Affirmations, négations : les comportements des élèves que prélève Anne renvoient très certainement à des buts implicites que sont certains comportements attendus. Il est intéressant de voir qu'elle décrit ce qu'elle voit effectivement et non pas ce qu'elle attend, sauf pour un exemple où elle nous fournit les deux (07).



Type de tâche proposée : Anne ne propose pas d'exercices techniques comme Renaud. La médiation entre son but (objectif de séance, comportements attendus) et les élèves s'opère par un jeu. Cela signifie que les élèves s'activent par rapport à un but qui leur est propre et évoluent dans des conditions spatiales définies par Anne. Après ses observations sur les comportements des élèves, elle ne se propose pas d'intervenir directement, mais propose de modifier certaines données du dispositif spatial. Elle prend en compte l'activité cognitive des élèves (but-moyens-résultat), pour aller vers ses propres buts d'enseignant. Elle différencie leur but qui consiste à marquer des points par un tir, de ses propres buts, signe d'une différenciation entre enseigner et apprendre.

Transposition du deuxième temps :

O8: *généralisation descriptive (joueurs), formulation >0.*

O9: *inférence sur le but des élèves à partir de O8.*

O10: *généralisation descriptive sur les rapports entre partenaires: formulation <0.*

O11: *inférence explicative de O10.*

O12: *observable sur un rapport : porteur de balle/partenaire.*

S5: information sur son action propre générale. Description.

S6: énoncé d'une consigne: une contrainte sur la motricité.

013: autre observable sur le type de trajectoire impulsée à la balle;

014: jugement négatif sur 013.

015: généralisation joueur-ballon, + une inférence sur le but du joueur. Constitue un résultat <0, formulation négative.

016: donne deux observables sur le même comportement joueur-but spatial. Résultat <0, formulation affirmative.

017: infère le but qui sous-tend le comportement 016.

018: observable sur le rapport joueur-gardien de but. Formulation affirmative.

019: inférence descriptive qui pose le problème de la coordination de deux buts pour l'élève.  
Deux formulations >0 et <0.

020: observable (régularité) sur une donnée relationnelle entre élèves.

*S7: planification: formulation  
de deux buts relatifs à son action  
propre sur le terrain.*

Commentaires :

La structure de cette unité est la même que pour l'unité précédente. Nous n'avons que deux observables sur les comportements d'Anne sur le terrain, suivis d'un résultat négatif prélevé sur les comportements des élèves. Le retour vers son action future ne porte pas cette fois sur des paramètres de la tâche, mais sur ses propres actions. Les formulations restent générales, elle ne dit pas comment elle va s'y prendre ni ce qu'elle va changer.

Le réfléchissement se fait bien là encore, à partir de ce qu'elle a perçu sur le terrain (pôle de "l'objet"). Cette description présente deux particularités. La première, est de rapporter les réalisations motrices de deux manières différentes et de façon presque systématique. Ce que font effectivement les élèves (comportement actuel, initial), et ce qu'il ne font pas (soit l'écart au comportement visé) : O10 avec O12 et O13, puis O16 avec O17, O20 où les deux sont contractées. La deuxième particularité est de ne pas en rester aux seuls comportements observables qui constituent des buts pour elle, mais des moyens pour les élèves. Elle infère les buts qui sous-tendent les comportements observés (O9, O16, O18). Elle prend donc en compte l'activité cognitive des élèves (moyens-but), ce que nous avons déjà repéré dans les commentaires précédents puisqu'elle ne propose pas des gestes techniques à reproduire, mais une tâche

("un but donné dans des conditions déterminées", Léontiev 1972).  
Anne semble s'écarter de la périphérie dès ses premiers bilans,  
du moins en comparaison avec Renaud.

Transposition du troisième temps de ce bilan :

Elle compare les deux séances et évalue l'impact de la  
variable "niveau de classe", puisqu'elle fait la même séance avec  
les CM2 et les CE2<sup>1</sup>.

S8: abstraction réfléchissante au  
niveau des moyens.

S9: renvoi sur un comportement  
pendant la séance, en relation avec  
les observables sur "l'objet" ci-  
contre.

S9: propositions de deux buts d'  
action pour elle, à partir de  
O23 <0, O24 <0 et O25.

O22: inférence sur la motivation  
des deux groupes.

O23: résultat >0 pour un groupe,  
<0 pour l'autre: implication.  
généralisation descriptive;

O24: autre observable du même type  
un >0, un <0; discipline.

O25: 2 généralisations descriptives  
renforce le résultat <0 de O24.

O26: observable sur comportement  
moteur, résultat "satisfaisant".

O27: observable sur rapports  
joueurs-terrain: résultat <0.

<sup>1</sup>Cours moyen 2e année et cours élémentaire 2e année.

**Commentaires:**

Les données de cette comparaison sont formulées de façon générales, restent brutes, en termes de constats, sans analyse.

Elles se rapportent à quatre thèmes:

- celui de l'implication des élèves, qui débouche sur les problèmes de discipline ("auto-régulation, dissipés...").
- celui de la motivation ("manque de dynamisme, enthousiastes").
- celui du pôle relationnel des élèves, avec le sous-thème de la mixité.
- celui de la réalisation motrice des élèves.

Le premier thème amène trois retours vers l'action propre d'Anne, le deuxième sur la motivation vers un seul retour. Les deux temps précédents du bilan mettent l'accent sur les comportements moteurs, peut-être de ce fait, ne revient-elle pas dessus dans cette partie. Le fait d'opérer une comparaison pour identifier les différences en fonction d'une seule variable relève de l'abstraction réfléchie sur le pôle de l'objet.

**. CONCLUSIONS SUR LES PREMIERS BILANS D'ANNE.**

Afin de ne pas redire ce qui figure déjà dans les commentaires, nous allons essayer de repérer les points communs et les différences entre Renaud et Anne.

**Les points communs.**

. Les données de leurs bilans résultent bien de leur expérience (réfléchissement de l'action matérielle au plan de la représentation).

. Ils se situent au deuxième palier de la connaissance, que Piaget qualifie de conceptualisation (1974a, p. 275) dans lequel l'abstraction empirique domine, mais s'accompagne d'abstraction réfléchissante au service essentiel de la description ou de la cohérence de ce qui est observé.

. L'abstraction réfléchissante sur l'action propre se fait rare. Nous n'avons des données sur celle-ci qu'en dehors de la description de l'action effective. Elles portent soit sur les tâches proposées (prévues avant la séance), soit sur des propositions pour la séance suivante.

. Tous deux évoquent des données relatives à l'implication ou non implication des élèves, à leur motivation ou non-motivation.

**Les différences.**

Anne marque des différences. Elle donne beaucoup plus d'observations sur les réalisations motrices des élèves par des formulations sur ce qu'ils font effectivement, éventuellement doublées par ce qu'ils ne font pas.

Elle utilise une médiation (tâche motrice) plus élaborée, qui prend en compte le fonctionnement cognitif des élèves (but-moyens- résultats).

Ces deux caractéristiques nous paraissent déterminantes pour les ouvertures à venir.

### Comment s'éloigne-t'elle de la périphérie "but-résultat" ?

Nous pouvons essayé de l'inférer à partir des deux premiers temps de son bilan.

Elle enregistre les comportements moteurs qui traduisent un écart aux comportements pertinents à partir de ce qui est le plus perceptible. Si les élèves sont d'abord focalisés sur le ballon, n'en-est-t'il pas de même pour elle ? D'où une première centration sur le porteur du ballon (joueur + ballon) ? Les autres observations qui suivent semblent effectivement en relation avec les trajectoires du ballon et répondent aux questions suivantes :

- Où va-t'il ? "à un partenaire", "derrière la ligne", "au joueur de but", "passe souvent par le même enfant".

- Que fait-il ? "attraper le ballon", "passe au camarade le plus proche", ne cherche pas à faire une passe", "se dirige vers le but tout seul"...

- Comment le fait-il ? "en marchant", "balle en cloche"...

Ce fait d'une centration sur le ballon, permettrait d'expliquer pourquoi Anne ne prend en compte que le porteur du ballon (point de départ), son ou ses partenaires, la cible (points d'arrivée possibles). Il s'agit de la phase d'attaque. Par contre, les joueurs non concernés directement par le ballon semblent ignorés. Elle ne parle jamais de défense, d'affrontement, d'obstacles à franchir. La tâche motrice centrale proposée, est centrée sur la "montée au but" et n'est pas réversible, en conséquence le rôle des défenseurs n'est pas fonctionnel. Apparemment, cela ne lui importe pas. Nous verrons avec les autres protocoles si cette hypothèse explicative se valide.

Dans ces premiers bilans, Anne marque une avance certaine sur Renaud. Nous savons que Renaud prenait des enfants pour la première fois. Anne avait déjà une petite expérience en natation avec un groupe de quatre à cinq enfants pendant sept ou huit séances en Deug 1 et début de Deug 2, sur laquelle elle avait été conduite à réfléchir.

## 2.2. Conclusions sur cette première étude.

Quels sont les traits dominants qui ressortent de ces premiers bilans ?

2.2.1. La navette sujet-objet, objet-sujet : son point de départ se situe avant la séance au niveau de l'action propre par le choix des exercices ou tâches conçues. Le réfléchissement de la pratique au plan de la pensée s'opère essentiellement à partir des comportements des élèves observés. Il se fait rare et n'existe presque pas à partir des comportements de l'étudiant dans la séance. Les observables (au sens de Piaget<sup>1</sup>) traduisent les résultats obtenus par rapport aux buts de l'étudiant qui restent le plus souvent implicites. Ils sont très souvent formulés en termes de généralisations, suivis d'interprétation qui leur donne sens. Les retours réfléchissants sur l'activité de l'étudiant se font plus fréquents à partir de résultats ou d'effets négatifs. Sinon le retour vers l'action propre prend la forme de propositions, d'ajustements pour l'action future. Les données sur le pôle de l'action restent essentiellement au niveau

---

<sup>1</sup>1975, p.50 "ce que l'expérience permet de constater par une lecture immédiate... ce que le sujet croit constater et non pas simplement ce qui est constatable".



du programmatique. La formule :

PROPOSITION --> DESCRIPTION, CONSTATS --> NOUVELLES PROPOSITIONS

schématise ce fonctionnement.

A ce stade, la navette s'arrête en-deçà du palier de l'abstraction réfléchie. Nous avons trouvé très peu d'exemples relevant de ce troisième palier, comme la formulation d'hypothèses, l'analyse d'une variable (chez Anne), l'exploration de plusieurs facteurs. Nous avons vu dans les premières études deux cas (Laurent et Alain) pour lesquels le processus de conceptualisation à partir de la pratique effective ne marchait pas. Chez Laurent des connaissances théoriques générales faisaient écran à la réalité observée et lui permettaient de justifier ses choix. Alain trouvait toujours une explication relative à une cause externe.

**2.2.2 Périphérie/ Centres :** Nous constatons peu de coordinations entre plusieurs observables. Les relations restent élémentaires, avec l'enregistrement de comportements qui traduisent des résultats ou des effets, une interprétation éventuelle de ceux-ci puis des propositions (retour de la conceptualisation vers l'action). L'ouverture se fait des résultats vers les moyens mis en oeuvre par l'étudiant. Nous n'avons que peu de justifications sur les moyens employés, ou sur le choix de ceux-ci. Les thèmes inducteurs des comportements d'élèves observés sont l'implication d'une part et le degré d'acceptation, de motivation d'autre part. Ensuite, nous trouvons les facteurs qui peuvent contribuer à dégrader le climat relationnel entre les élèves et avoir en conséquence des répercussions sur ce point de départ, parmi ceux-ci, la mixité, les leaders. Les premiers comportements enregistrés sont donc

ceux qui relèvent de la sphère affective des élèves. Quand ce point de départ ne fait pas problème, alors apparaissent des données sur les comportements moteurs des élèves, voire des inférences sur leur activité cognitive.

### 2.2.3 L'éloignement de la périphérie.

Compte-tenu de la complexité de la tâche générale d'enseignement, l'éloignement de la périphérie nous est révélé par plusieurs indicateurs. Trois sont actuellement assez clairs.

**Les buts :** nous avons vu lors de la première étude, que la prise de conscience des buts d'action suit l'ordre chronologique des difficultés rencontrées. Dans ces premiers bilans les étudiants commentent les opérations de démarrage, de mise en place. Pour chacun de ces buts, le raisonnement s'éloigne ou reste à la périphérie.

#### **Le statut et le contenu de la tâche motrice proposée :**

Pour les moins évolués, la tâche est une entité en soi. Ils ne peuvent apparemment pas la modifier, elle appartient au patrimoine de la pratique sociale, ils la prennent ou le rejettent dans sa totalité. Dans ce cas, les comportements observés relèvent des élèves seuls.

Pour d'autres, elle est modifiable. Ceux-là différencient alors plusieurs paramètres sur lesquels ils peuvent agir en fonction des élèves ("limiter la course d'élan, matérialiser des zones"). Ce sont dans un premier temps des variables relatives à l'aménagement du milieu physique et humain. Dans ce cas, la tâche relève de leur action propre (certains en inventent) et les comportements des élèves résultent des interactions entre leur activité et les paramètres de la tâche ("les élèves ne sont pas capables de faire des passes précises, le terrain est peut-être trop grand ? Ils sont peut-être trop nombreux sur le terrain").

Cette donnée semble corrélée avec le contenu de la tâche. Nous en avons repéré deux types:

- les tâches du premier type (exercice technique) n'en sont pas réellement pour les élèves. Elles ne présentent aucun détour par rapport au but visé par l'enseignant (un comportement de l'élève en référence à un modèle gestuel). Les consignes verbales énoncent le comportement attendu et le dispositif est mis en place pour la mise en oeuvre de ce comportement. Nous reconnaissons la notion de "tâche définie" de Famose (1983) : "les opérations sont précisées... le but est la reproduction d'une forme de mouvement...il n'y a pas d'intermédiaire entre réussite et échec... tout comportement peut être évalué selon une variable binaire : correct-incorrect qui renvoie à un modèle" (p. 11). Dans ce cas, la remédiation cherche à réduire les écarts au but, soit verbalement, soit par la manipulation, soit par la démonstration.

- Les tâches du second type traduisent un détour plus ou moins grand par rapport au but visé. Ce sont des tâches qualifiées de "semi-définies" par Famose (1983 p.11). Seuls le but et le critère de réussite sont spécifiés, "aucune indication n'est donnée pour atteindre le but précisé". Sur les contenus précis, nous renvoyons le lecteur aux conclusions de la deuxième recherche.

**Les rapports aux comportements de départ et aux comportements attendus.**

Les formulations sur les comportements des élèves sont d'abord négatives "ne....pas". Elles traduisent des écarts au but attendu. Si elles sont affirmatives avec la même logique, dans ce cas, elles traduisent une conformité. Ce sont des constatations qui répondent à leurs attentes.

Exemple: "ils ne sont pas attentifs"... "ils ne cherchent pas à faire une passe"... "ils sont incapables de guider la balle avec leurs pieds".

Ils formulent ce qu'ils ne voient pas, ce que les élèves ne font pas, par contre la description des comportements effectifs est absente. Ils sont organisés par leur but (leur "objectif"), le point d'arrivée et ne considèrent pas le point de départ, les comportements initiaux. La double formulation, forme négative, puis affirmative du même comportement, semble constituer un progrès, et nécessite une décentration de l'objectif, une prise en compte du point de départ.

### 3. DEUX ETUDES LONGITUDINALES.

Nous procédons pour ces deux études de cas de la même façon que pour l'analyse des premiers bilans. Puis nous cherchons ce qui se répète et surtout ce qui change, se modifie d'un bilan au suivant. Nous avons étudié neuf bilans de séance chez Renaud et onze chez Anne. L'étude est ainsi continue d'une séance à une autre.

#### 3.1. RENAUD.

Nous allons essayer de caractériser l'évolution de Renaud sur des points qui nous paraissent significatifs.

Les comportements moteurs des élèves, peu importants dans les bilans des deux premières journées, prennent beaucoup plus de place dès la quatrième journée de formation et occupent tout le bilan dès le début de l'interstage. Cela signifie que Renaud n'est plus exclusivement préoccupé par les actions de mise en place mais par le déroulement des tâches et de ce que les enfants y font au plan moteur. Nous remarquons un déplacement de ses préoccupations, des réponses affectives aux réponses motrices.

Des données qui apparaissent dans la colonne "objet" se retrouvent dans la ou les séances suivantes dans la colonne "sujet". Produites à partir d'observations faites sur les comportements des élèves, elles s'intègrent à l'activité propre de l'étudiant au niveau des moyens :

exemple: "constitution rapide des équipes, avec équilibration relative".

D'une manière générale, l'étudiant repère des problèmes relatifs aux comportements des élèves, qui déterminent ses interventions suivantes.

*Exemple : Dans le bilan 4, il repère une difficulté de mémorisation des règles par les élèves, il justifie le match à thèmes qui suit, lui permettant d'expliquer pendant le jeu. A la fin de la séance, il leur fait récapituler les règles du jeu.*

Il fait donc preuve d'une attitude attentive aux élèves, relativement décentrée de lui-même.

Son fonctionnement périphérique de départ s'est modifié. Quand ses buts sont relatifs à l'objectif "FAIRE APPRENDRE", les résultats sont constitués par les comportements attendus ou bien par des écarts constatés. Nous avons vu lors de l'étude des premiers bilans que l'intervention de l'étudiant est de type verbal et que son contenu renvoie à la description du comportement attendu. Deux modifications apparaissent qui nous semblent illusoire car elles ne traduisent pas un changement réel. L'étudiant met en place des dispositifs spatiaux qui remplacent en quelques sortes ses consignes verbales.

*Exemple : au saut en longueur, il place des cerceaux sur la course d'élan qui induisent une accélération de la course (pour l'étudiant) et une haie juste après l'impulsion pour les obliger à monter.*

La deuxième modification est la proposition de règles du jeu de type formel.

*Exemple : "le but n'est valable que si toute l'équipe est dans le camp adverse".*

Il lui importe de voir apparaître les formes apparentes de ce qu'il attend ou souhaite. Ces règles sont de type "formel". Les élèves les respectent du fait que l'enseignant les impose mais elles restent indépendantes de la logique de la situation vécue. En conséquence, les élèves ne lui attribuent pas obligatoirement du sens et n'établissent pas forcément de relations entre une règle imposée et les conditions du jeu ou de la situation. En conséquence, la réponse donnée n'est qu'une "forme" et non le produit d'une construction de l'élève. Une règle fonctionnelle permettrait cette élaboration dans une logique but- moyens- résultats pour les élèves.

Une nouvelle conduite, qui sera exceptionnelle, est reflétée par le 5e bilan. Renaud n'intervient plus directement sur les comportements qu'il juge déficients. Le constat de l'écart au comportement attendu est suivi d'une activité de diagnostic. Il n'est plus dans les formes gestuelles, mais infère l'activité informationnelle de l'élève sous-jacente et essaie d'intervenir à ce niveau par un aménagement du milieu. Il cherche une transformation du comportement moteur en agissant sur une modification des informations visuelles des élèves. L'activité informationnelle de l'élève vient s'intercaler entre les interventions de l'étudiant et les comportements attendus chez les élèves. Dans cet exemple l'étudiant ne va pas du comportement observé vers son objectif, mais s'attache au comportement réel des élèves (vers des négations moins primaires dirait Piaget).

Un autre exemple du même type apparaît aussi en B6 avec des connaissances mécaniques globales, plus ou moins explicites.

Exemple : "ils perdent de la vitesse et de la dynamique"... l'envol est plus ample, avec une meilleure flèche... ils placent leurs appuis trop loin et s'écrasent, supprimant toute relance du bras de levier du membre inférieur".

D'autre part, il commence à rendre compte de comportements moteurs et de leurs effets dynamiques (perte de vitesse par exemple).

Des changements importants apparaissent dans les documents du deuxième stage, qui ne semblent pas poursuivre la voie ouverte par les deux exemples précédents.

1. Des termes plus abstraits, connotés théoriquement et relatifs à la motricité, à l'activité du sujet apparaissent d'une façon subite.

exemples: "prise de risque, prise de décisions; prise d'information; incertitude; ajustement perceptivo-moteur; auto-régulation; l'espace du corps; latéralité; adresse; équilibre".

2. Un cadre formel de préparation de séance avec de nouvelles catégories prend le pas sur la partie bilan pour lequel il ne reste plus qu'une colonne "observations".

Ces deux nouveautés ne nous paraissent pas forcément positives. Elles risquent de le ramener sur sa logique d'enseignant et de le faire reculer par rapport à l'analyse des interactions dans la séance.

Examinons ces données de plus près. Les nouvelles catégories du cadre permettent une spécification des objectifs (buts visés chez les élèves en termes de comportements). Les "critères de réussite" lui fournissent des repères qui lui permettent de savoir si l'élève a atteint l'objectif fixé (logique de la



P.P.O), mais ils n'aident pas l'élève dans son activité de réalisation motrice. Ce sont donc des critères de réussite pour l'enseignant.

<i>objectifs généraux</i>	<i>objectifs spécifiques opérationnels</i>	<i>critères de réussite</i>
<i>développement de l'adresse avec ballon amenant la maîtrise gestuelle</i>	<i>passes précises, dosées orientées dans l'espace du corps du partenaire.  Maîtrise de balle (ré- -ception).</i>	<i>l'enfant s'ajuste au vu des informa- -tions qu'il reçoit.  Le ballon ne lui échappe pas.</i>

**TABLEAU 10** : cadre formel de préparation au 2e stage.

Renaud passe de formulations très générales, qui étaient les seules exprimées dans ses bilans précédents à des formulations très précises sur ce qu'il attend des élèves à travers la catégorie des "critères de réussite". Si on regarde les observations notées, elles s'inscrivent soit en conformité, soit en termes d'écart à ces critères. Ceux-ci jouent donc beaucoup plus un rôle de spécification des buts de l'enseignant qu'un rôle de régulation pour les élèves.

<i>critères de réussite</i>	<i>observations</i>
<i>"l'enfant effectue une rotation du tronc afin d'être équilibré sur ses appuis".</i>	<i>"les enfants ressentent quelques difficultés, car ils ne font pas de rotation et ne décalent pas leurs appuis."</i>

**TABEAU 11 : exemple du rapport objectifs-observations.**

Une dernière remarque sur ce cadre de préparation, à propos de la catégorie "contrainte". Les contraintes sur la motricité formulées, semblent avoir pour but de codifier les réponses motrices dans le sens des comportements attendus. Elles ne proposent pas une adaptation à partir des comportements antérieurs.

*Exemple: "le tir doit s'effectuer à l'arrêt, après blocage des appuis ou en extension".*

En conclusion, Renaud maintient ses centrations sur "les points d'arrivée". Cette logique qui ne prend en compte que l'écart aux comportements attendus s'est perfectionnée avec une plus grande précision des objectifs et en conséquence de ses observations. Un progrès apparaît dans les raisonnements puisque nous constatons certaines analyses de type "réfléchie", mais celles-ci s'établissent sur ce que les élèves ne font pas et jamais sur ce qu'ils font (contrairement aux deux exemples trouvés dans l'interstage).

exemple: "les passes sont imprécises / car il n'y a pas de temps de lecture / qui permet d'établir une information quant à la position du partenaire dans l'espace".

Ici des connaissances théoriques viennent éclairer un comportement absent.

Les données qui ont trait à l'activité des élèves renvoient au sujet modèle et non aux élèves eux-mêmes.

Nous ignorons ce qui a pu influencer cette orientation qui nous apparaît comme une régression par rapport à la situation de la fin de l'interstage. Il est fort probable que ce soit le résultat de cours théoriques, cours qui viennent renforcer voire asseoir cette focalisation sur les écarts aux objectifs, cette tendance première et spontanée à ne considérer que le point d'arrivée, du fait de sa prégnance pseudo-perceptive. (affirmations au sens piagétien). Ce qualificatif signifie qu'il s'agit de jugements négatifs ("ne...pas") élémentaires, relatifs à des affirmations préalables contenus dans leurs attentes. C'est pourquoi, nous pouvons dire qu'il reste sur le primat initial des affirmations (Piaget, 1975 p.166).

### 3.2. ANNE.

Quelles informations nouvelles tirons-nous de cette étude longitudinale ?

3.2.1. La navette sujet-"objet" fonctionne sur la base de la même structure déjà repérée. Nous constatons quelques évolutions.

1. Le fonctionnement brut : problème constaté----> solution, se complexifie. Les doubles formulations sur les comportements des élèves (positives sur ce qu'ils font et négatives sur ce qu'ils ne font pas) se prolongent par des inférences qui visent à comprendre les comportements présents des élèves. Nous avons vu chez Renaud qu'il cherchait davantage à expliquer les comportements attendus et ne considérait pas les comportements réels. Sur la fin de la formation, Anne s'appuie à plusieurs reprises sur des connaissances théoriques pour les expliquer. Nous trouvons les mêmes référents que chez Renaud, des explications de type mécanique ou cinématique et le recours à certaines données de la théorie de l'information (rôle de la vision, rapports entre la vitesse et les possibilités de contrôle...).

*Exemple : "ils arrivent équilibrés dans le sable c'est-à-dire buste droit.// Cela signifie que le bassin n'est pas en arrière.// Il y a conservation de la vitesse.// La posture du buste droit implique aussi qu'il y ait impulsion (vitesse verticale + vitesse horizontale)".*

Les connaissances utilisées restent très globales, parfois même implicites et souvent plaquées.

*Exemple : "les enfants qui arrivent pieds joints ont automatiquement le buste sur les genoux".*

Cet exemple montre comment la prise en compte de la composante horizontale de la vitesse lui permet de coordonner deux observables sur le même comportement et donc de donner du sens au deuxième. Autre exemple du même type:

*"quand la course est accélérée, on remarque un non affaissement sur les appuis".*

Les inférences s'éloignent parfois des aspects moteurs des comportements, et s'orientent vers l'activité cognitive des élèves, soit au niveau de leur but, soit de leur stratégie, soit encore sur ce qu'ils ont compris.

*Exemple : "à chaque changement de position, certains "râlaient" car la position était de plus en plus difficile pour permettre un départ rapide.*

*Donc par cette réaction, ils montraient qu'ils avaient plus de chance de se faire prendre le foulard.*

2. Le déséquilibre sur le pôle de "l'objet" reste très marqué. Toutefois, les effets ou résultats négatifs enregistrés, relatifs aux aspects de gestion (1), d'organisation amènent beaucoup plus d'abstractions à partir des comportements de l'étudiante correspondants (2) qu'à partir des comportements relatifs aux apprentissages moteurs.

*Exemples : (1) : "ils s'éparpillent rapidement// (2) : avant que que j'aie fini de leur donner l'explication de l'exercice//*

*Donner les informations par petits groupes après avoir fait les équipes// les faire asseoir jusqu'à ce que l'explication soit terminée".*

*ou encore, (1) : "pas attentifs// difficultés de compréhension de la tâche// trop de choses à prendre en compte// (2) : je ne vais peut-être pas vers l'essentiel dans des termes simples".*

Le déséquilibre se traduit par peu d'inférences à partir des observables sur son action propre et par une absence de retour sur ses comportements propres en regard des observables et inférences sur les comportements moteurs des élèves. Ceux-ci semblent essentiellement confrontés aux données de la tâche. Les

retours vers l'action propre s'opèrent a *posteriori* sur des changements, des ajustements de certains paramètres de la tâche. Pour l'instant, nous ignorons totalement ce que l'étudiant fait pendant le déroulement des tâches. Nous apprenons certaines de ses difficultés sur cette période, en fin de premier stage :

*"pour trouver d'autres exercices ou tâches pendant la séance... pour faire respecter les règles... pour faire le bilan avec les élèves en fin de séance"*.

Les difficultés de mise en place, d'organisation semblent réglées de façon satisfaisante. Elle se préoccupe du déroulement des tâches, dans la deuxième partie de la formation. Il n'y a toutefois pas de prise de conscience sur ses comportements en situation. Du moins, elle ne les évoque pas.

Un point important chez Anne est son intérêt pour les buts, les stratégies des élèves. D'emblée, elle ne s'est pas focalisée sur les seuls aspects moteurs des comportements des élèves, comme le font la plupart des étudiants. De ce fait elle met en relation les aspects moteurs de la réponse avec le but ou la stratégie et elle propose des tâches qui met l'élève en activité par rapport à un but qui sollicite l'activité cognitive des élèves.

Certaines observations faites sur Renaud se retrouvent chez Anne. Des données qui apparaissent sur le pôle "objet" viennent alimenter son action propre et nous en retrouvons trace dans les séances suivantes sur le pôle de l'action propre.

Nous retrouvons aussi des règles formelles et la matérialisation de l'espace comme substitut à son intervention orale. En quelque sorte l'objectif visé (comportement attendu) est contenu dans la règle ou dans l'aménagement matériel de l'espace.

*Exemples : en course de vitesse, les enfants s'arrêtaient sur la ligne d'arrivée. Elle leur demande d'aller chercher une balle posée après la ligne.*

*En longueur, "les cerceaux sont progressivement espacés pour que les élèves aient une course progressivement accélérée".*

En fin de formation, elle s'oriente aussi vers des formes plus sportives. Ainsi en course, elle propose une formule de course de vitesse toute simple après avoir observé la chose suivante. Les élèves faisaient la course entre eux alors que la tâche prétexte qu'elle leur avait donnée, jeter des ballons dans une caisse, était réalisée n'importe comment. Les élèves se donnaient un but contradictoire avec celui de la tâche assignée par Anne.

Nous avons déjà décrit une évolution des contenus de type didactique, mais nous tenons à la souligner. Anne dépasse les données de lecture immédiate qui ne privilégient que les aspects spatiaux, topologiques, pour lire des aspects plus dynamiques incluant la durée donc la dimension temporelle. Celle-ci apparaît dans ses aspects perceptifs : vitesse et différences de vitesse.

En conclusion, les verbalisations d'Anne traduisent bien un réfléchissement de ce qu'elle a repéré dans l'action lors de ses séances, sur lesquelles, elle revient pour comprendre et avancer de nouvelles propositions. Nous y trouvons peu de justifications.

Elles traduisent une interaction de plus en plus grande avec ses élèves, puisqu'elle différencie très nettement son activité d'enseignant de celle des élèves dans les tâches. En fin de formation, elle semble avoir réglé les problèmes d'animation, d'organisation élémentaires avec un groupe classe et pouvoir se centrer sur les aspects didactiques de l'apprentissage. De plus, elle s'attache davantage aux comportements réels des élèves qu'aux écarts avec les comportements attendus (comme c'est le cas pour Renaud). Elle semble donc sur une trajectoire très intéressante de progrès.

#### 4. DISCUSSION.

Nous venons de décrire un certain nombre de faits qui traduisent un éloignement progressif de la "périphérie". Il est plus manifeste chez Anne que chez Renaud. Les deux exemples traduisent combien les différentes composantes de l'action pédagogique sont mêlées. Le réfléchissement à partir de l'action propre du sujet apparaît plus difficilement que les données sur "l'objet". Les buts de l'étudiant-enseignant induits par les exigences de la tâche d'enseignement et son niveau de maîtrise orientent totalement la recherche d'information sur le terrain, même si ceux-ci n'ont pas été rendus conscients. Ce sont les échecs où les difficultés (les résistances, obstacles rencontrés) qui amènent le plus de verbalisations et le plus d'extensions à partir de l'information de départ.

Nous avons pu constater un rapport très différent aux connaissances théoriques chez Renaud et Anne. Dans un cas, ce rapport nous semble favorable, par contre plutôt négatif dans l'autre cas. Faudrait-il attendre qu'ils aient franchi le seuil



de la différenciation de leur activité d'enseignant de celle de leurs élèves apprenants ? Renaud semblait l'avoir passé et nous constatons une régression. N'est-elle que momentanée ?

Le fonctionnement cognitif du débutant n'apparaît plus comme erroné, mais comme normal, comme "périphérique". Il cherche à atteindre ses objectifs de la façon la plus immédiate. N'est-ce pas aussi le même problème chez les formateurs ? Axé au départ sur les aspects gestuels des réponses, il va momentanément les abandonner pour se préoccuper de tout ce qui règle le climat affectif de la classe afin d'éviter les conflits, les refus. La mixité, les leaders sont alors des thèmes dominants. Fixé sur les objectifs de transformation visés, il occulte totalement les comportements réels des élèves pour ne s'intéresser qu'à ce qu'ils ne font pas en référence aux comportements attendus. A ce niveau, il anime avec des règles formelles ou des aménagements du milieu qui ont la même fonction : induire, provoquer le comportement attendu (disposition des cerceaux pour obtenir une accélération, que tout le monde ait eu le ballon avant de tirer etc...).

Les tâches motrices proposées, constituent un autre témoin du degré d'éloignement de la périphérie (but- résultat). La différenciation but/moyen qui se traduit par objectif/tâche est très faible, voire nulle. Les comportements des élèves sont considérés de façon isolée. L'objet d'étude pertinent n'est pas encore constitué. Puis l'étudiant passe par des règles formelles, des aménagement du milieu. Il serait intéressant de suivre cette piste et d'identifier ce que l'enseignant investit dans les tâches motrices qu'il propose, quelles données comptabilise-t'il ? La tâche étant à l'interface de l'activité de

l'enseignant et des élèves, elle est un instrument (Mounoud 1970). Comme tout instrument, que révèle-t'il des caractéristiques de l'enseignant et des élèves ?

Avec un tel profil, l'étudiant n'est pas encore prêt à travailler à partir du projet des élèves ni même, à pratiquer une évaluation formative de type cognitiviste (Allal, 1986)!...

Le travail réalisé sur les matériaux de ces deux étudiants demande à être validé. Un travail plus rapide est concevable à partir de la grille de lecture produite ici. Des informations sur les étudiants, objet des deux premières recherches prennent maintenant plus de sens. Le processus de prise de connaissance sur les élèves en activité est limité chez Christophe à la reconnaissance de ce qu'il en attend. Alain trouve toujours une cause externe aux difficultés rencontrées... Le processus de conceptualisation est donc plus ou moins activé ou plus ou moins bloqué.

Deux variables se dégagent, une relative au niveau de départ de l'étudiant (Anne bénéficie d'une petite expérience alors que Renaud n'avait jamais pris d'enfants) et une deuxième relative au processus de conceptualisation à partir de l'action. A niveaux identiques, le processus de conceptualisation peut être activé de façon très différente suivant les étudiants. La navette sujet-"objet" est relativement activée chez Renaud. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle l'est beaucoup moins chez Laurent vu les observations faites dans les deux premières recherches. En fin de formation Renaud était plus performant que Laurent (données empiriques). La deuxième variable nous paraît plus déterminante que la quantité d'expériences de terrain, seule.

Le cadre théorique employé nous paraît tout à fait heuristique compte tenu des "prises de connaissances" qu'il nous permet en tant que formateur. Au plan méthodologique, les axes qui se sont avérés les plus fructueux sont :

- celui de la périphérie vers les centres, du moins l'éloignement de la périphérie;

- celui relatif à la différenciation sujet-objet, c'est-à-dire ce qui est intérieur et extérieur au sujet.

- celui du rapport au but ("objectif" de l'enseignant) et du rapport au point de départ (comportement de l'élève).

Ces données arment notre regard de formateur pour lire à quel niveau de la gènèse un étudiant se situe et surtout pour identifier si son attitude, son travail personnel favorise le double processus constitutif du processus de conceptualisation ou bien pour repérer où celui-ci reste bloqué. Elles ne nous aident pas pour les contenus à lui faire s'approprier. Ce sont des savoirs spécifiques au formateur.

**3ème PARTIE**

**ESSAI DE CONCEPTUALISATION**

"Pour qu'un objet soit accessible à l'analyse, il ne faut pas seulement l'apercevoir, il faut encore qu'une théorie soit prête à l'accueillir".

François Jacob, (1970).

La logique du vivant. Paris : Galimard.

#### INTRODUCTION A CETTE 3<sup>e</sup> PARTIE.

Jusqu'alors, nous avons conduit un travail d'observation et d'interprétation de type analytique, en essayant de fournir le moins possible d'éclairage théorique, du moins pour les deux premières études. Ce ne fut pas possible pour le chapitre 6. Des données théoriques sont bien sûr, investies dans les trois études. "Il n'y a pas d'observation qui soit un décalque complet de la réalité... Il n'y a pas d'observation sans choix... Tout effort de connaissance et d'interprétation scientifique a toujours consisté à remplacer ce qui est référence instinctive ou égocentrique par une autre table dont les termes soient objectivement définis" (Wallon, 1941, 18-19).

Nous avons voulu différencier la démarche d'exposition de celle de la recherche. A présent, nous pouvons expliciter les référents théoriques qui ont sous-tendu le repérage des faits et

approfondir l'analyse afin d'envisager les retombées possibles au niveau de l'action de formation. Nous précisons tout d'abord deux options qui traversent tout ce travail.

#### 1. UNE OPTION INTERACTIONNISTE.

L'activité d'un individu n'existe pas comme une entité isolée. Elle résulte du système de rapports qui s'instaure entre lui et son milieu. Elle dépend donc à la fois de l'individu c'est-à-dire du système de contraintes internes au sujet et du milieu, système de contraintes externes, ainsi que de la mise en rapport originale qu'ils constituent.

Les chercheurs en psychologie du travail (Fleishman, Hoc, Leplat, Pailhous...) mais aussi en EPS (Singer, Gentile, Famose...) sont unanimes pour reconnaître que l'élaboration d'un modèle de la conduite ne peut se faire indépendamment d'un modèle de la tâche. Le concept de tâche ne peut se dissocier de ceux de "sujet" et "d'activité". Aucune analyse, que ce soit celle de la tâche, ou celle de la conduite, ne peut donc se faire avec pertinence indépendamment de l'autre. Les données, recueillies sur nos étudiants débutants, dans les trois recherches, sont le produit de cet interface. Elles traduisent de façon mêlée des effets des caractéristiques de la tâche d'enseignement des APS, ainsi que de certaines variables inhérentes aux sujets. Nous situant sur le pôle de la subjectivité des étudiants, nous n'avons considéré que l'interaction telle que le sujet peut la traduire.

## 2. UNE OPTION CONSTRUCTIVISTE.

Nous avons annoncé cette prise de position dès le départ. Elle renvoie à l'une des trois options sur l'apprentissage décrite par Piaget (1964, p.166-168) selon laquelle, "tout n'est pas pré-formé, mais l'organisme va d'un état initial donné vers un autre état, selon les règles d'une construction continue, stimulée par les échanges avec le milieu extérieur... Lorsqu'on transmet une connaissance à l'enfant, l'expérience montre que, ou elle reste lettre morte ou bien, si elle est comprise, elle est restructurée. Or cette restructuration exige une logique interne" (p.177). Les deux autres options sont d'une part, l'option innéiste, pour laquelle "tout est déterminé de l'intérieur par certaines structures, non modifiables sous les influences du milieu" (p.167). L'option "empiriste" d'autre part, applique à la vie mentale l'idée d'un "organisme plastique, modifié sans cesse par l'apprentissage, par les influences extérieures, par l'exercice ou "l'expérience" au sens empiriste du terme" (p.167).

D'où le terme de *génèse*. En nous appuyant sur la définition que Lalande (1947) en donne, nous dirons que la *génèse* de la compétence pédagogique d'un étudiant en STAPS est "la façon dont elle est devenue ce qu'elle est au moment considérée, c'est-à-dire la suite des formes qu'elle a présentées, considérées dans leurs rapports avec les circonstances où s'est produit ce développement" (citée par Vermersch 1976, p.24). La notion de *génèse* implique un état initial à partir duquel s'opérera la transformation. Celle-ci se fait de façon continue "d'un état A à un état B, l'état B étant plus stable que l'état initial tout en constituant son prolongement" (Piaget, 1964, p.165).

## 2. LA TRAME DE CET ESSAI

Cet essai de conceptualisation s'organise autour des deux pôles de l'interaction, l'acteur, la tâche, et de l'ensemble qu'ils constituent à savoir la situation, dans une dynamique de changement, puisque nous nous situons en formation. Nous tenterons dans un premier temps de dégager les traits de la tâche et de la situation d'enseignement des APS, à partir des observations faites (chapitre 1). Puis nous reviendrons sur les caractéristiques des comportements du débutant et de leur évolution (chapitre 2). Enfin nous aborderons les retombées pour le formateur.



## CHAPITRE 1.

### LA SITUATION ET LA TACHE D'ENSEIGNEMENT DES APS.

#### 1. CONSIDERATIONS GENERALES.

##### 1.1 Définitions, discussion à propos du concept de tâche.

Nous considérons "Enseigner les APS " comme une tâche générale puisque nous pouvons définir son but ainsi que les conditions de son déroulement. Ceci en référence aux auteurs qui utilisent ce concept (en psychologie du travail, comme en STAPS) et s'appuient sur la définition de Léontiev (1972, p.96): "un but donné dans des conditions déterminées". Le but de cette tâche générale vise le progrès, l'apprentissage par les élèves de certaines conduites motrices permettant la pratique des APS (ainsi défini, ce but reste très global et suscite le débat. Nous dirons que c'est le but issu des données étudiées). Les conditions dans lesquelles elle se déroule, commencent avec la prise en compte des caractéristiques de la classe, des installations sportives et des données matérielles, du contexte de l'établissement. Cette prise en compte peut se poursuivre avec

les conditions locales, régionales (culturelles, politiques, de financement...) et même le niveau national (instructions officielles...). Où s'arrêter, quelles limites mettre aux conditions de cette tâche ? Ce sont les étudiants qui répondent à cette question par les conditions qu'ils prennent effectivement en compte. Qu'en est-t'il des experts ?

Cette tâche générale d'enseignement des APS comporte plusieurs phases : pré-active, interactive, post-active. La phase pré-active concerne l'anticipation, la préparation de la séance, la phase interactive, la conduite de la séance, le moment "focal" avec les élèves (Tochon, 1990) et la phase post-active, l'évaluation ou bilan qui débouche sur l'anticipation de la séance suivante. Nous avons choisi de travailler sur des matériaux élaborés lors de la phase post-active comme mode d'accès à l'activité de l'étudiant-enseignant. Nous obtenons ainsi certaines données sur les deux autres phases, sans pouvoir, toutefois, les confronter à la réalité de l'acte lui-même. Nous avons déjà justifié ce choix.

Ce concept de tâche présente plusieurs facettes. Il nous faut les préciser et définir celles qui nous intéressent. Leplat (1982) distingue la tâche prescrite de la tâche redéfinie et de la tâche rationnelle. La tâche prescrite (ou "assignée" chez Famose, 1982) est celle qui est énoncée, conçue par le formateur, la tâche redéfinie est celle que se représente le formé, et qu'il faut distinguer de la tâche effective, réalisée sur le terrain. La tâche prescrite comme la tâche redéfinie renvoient aux

représentations<sup>1</sup> des sujets. Il y a donc autant de possibilités de redéfinition de la tâche que de sujets. Cette différenciation utilisée habituellement entre l'enseignant et ses élèves, se retrouve de la même façon entre le formateur et ses étudiants-stagiaires.

La tâche rationnelle par contre "est la tâche décrite comme une exécution idéalisée ou optimale" (Leplat, 1991). C'est un modèle abstrait, produit de l'activité humaine, qui s'est socialisé, est devenu extérieur à l'individu. Léontiev parle "d'action extériorisée" (1972), Sève de "cumulation externe des résultats de l'activité,... de survivance à l'acte producteur et au producteur lui-même, en tant que matrice externe à l'activité" (1974). Elle peut être considérée comme un instrument. Cette facette de la tâche n'est pas l'objet de notre recherche et dans la période actuelle, il nous semble préférable de ne pas nous y référer. Dans les études universitaires, telles qu'elles sont actuellement conçues, la tâche "idéalisée, optimale" sert de référence, de normes et empêche les étudiants de considérer ce qu'ils font réellement sur le terrain. Ils sont conduits à ne prendre en compte que les écarts entre leurs propres actions et les normes de la tâche présentée comme idéale puis restent démunis pour les combler. De plus, comme la revue de littérature le fait apparaître, la tâche idéale d'enseignement des APS (pour peu qu'elle puisse exister !) est actuellement plus une construction qu'une extraction réelle, qu'une "action

---

<sup>1</sup>Le terme de représentation est également polysémique, nous choisissons la définition d'Abrieu (1987, p.64) "la représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique".

extériorisée" de l'expertise d'enseignants d'EPS (ce travail reste à faire). Le modèle dominant sous-jacent à cette construction ne semble pas correspondre à l'activité des experts (Tochon, 1989a).

Dans cette recherche, nous nous sommes intéressée à la tâche redéfinie par les novices en situation. Elle "n'existe que dans un sujet qui s'y active" comme le souligne Bideauld, (1991)<sup>1</sup> Elle n'est donc pas stable et évolue avec le sujet novice.

Nous pouvons l'envisager, avec Leplat et Pailhous (1977), comme "l'ensemble des conditions objectives que le sujet est susceptible de prendre en compte, dans la mise en jeu de sa conduite". Nous essaierons donc d'extraire les conditions objectives de la tâche d'enseignement des APS pour le niveau étudié.

## 1.2 Une distinction situation, tâche.

Certains psychologues distinguent le concept de "situation" de celui de "tâche". S'ils se confondent pour l'enseignant dans "l'instant focal" (Tochon, 1990), ils permettent au plan de l'analyse de distinguer deux types de contraintes, de déterminants qui ne sont pas de même nature. Par ailleurs, le "vécu" de la situation est premier et influence la réalisation de la tâche (Léonard, 1988). Ceci est d'autant plus marqué que la situation et la tâche sont nouvelles pour le sujet.

---

<sup>1</sup>Jury de soutenance, non publié, pour le diplôme d'habilitation à diriger des thèses de Durand, M. Université Montpellier I.

### Qu'entendons-nous par situation ?

Ce concept est très souvent utilisé dans le champ de l'éducation sans être vraiment défini. Pour Leplat (1983), La situation désigne "le système fonctionnel sujet/tâche". Dans notre objet d'étude, le sujet renvoie à l'étudiant débutant et sa tâche, à l'enseignement de tâches motrices à un groupe d'élèves. Il ne faut pas la confondre avec la situation de l'élève (élève-tâche motrice-autres élèves). Les précisions de Léonard (1988, p.41) permettent de dépasser les aspects purement descriptifs : "La situation est tout ce qui conduit une personne à effectuer une tâche... les acteurs de la situation d'enseignement sont pris dans un système de communication où ils occupent les places qui leur sont attribuées pour pouvoir communiquer". L'existence de la personne, de l'individu psychologique est déterminée par la place que lui offre le système de communication. Si ce concept reste moins précis que celui de tâche, l'implication du sujet dans la situation est déterminante pour l'accomplissement de la tâche, ce qui n'empêche pas les effets en retour de la relation tâche/sujet sur la perception de la situation. Nous proposons avec le tableau 12, une schématisation de ce qui détermine les rapports du sujet dans la situation et du sujet avec la tâche d'enseignement.

La situation d'enseignement se situe au niveau du contexte social, du réseau relationnel, alors que la tâche est au niveau des contenus, de la discipline enseignée : l'EPS, ou les

APS<sup>1</sup> (suivant le type de traitement didactique<sup>2</sup> opéré par l'enseignant).

PERCEPTION DE LA SITUATION	LECTURE DE LA TACHE.
<p>Le sujet vit les rapports entre la situation et lui-même, il perçoit ce qui justifie sa place dans cette situation.</p> <p>Il s'agit essentiellement d'une mise en place, d'un positionnement du sujet par rapport aux éléments de la situation et d'une mise en place des éléments les uns par rapport aux autres.</p>	<p>Le sujet cherche à identifier le but à atteindre et les conditions qu'il doit respecter. Au couple situation/sujet, se substitue le couple données/but. La lecture de la tâche est guidée par le but de l'action, telle que le sujet se l'imagine à ce moment là.</p>

**TABLEAU 12.** Une schématisation des rapports sujet/situation; sujet/tâche.

<sup>1</sup>Depuis les instructions officielles de 1967, les APS constituent les moyens de l'EPS.

<sup>2</sup>Par traitement didactique, nous entendons les modifications que l'enseignant apporte aux pratiques sociales pour les besoins de l'enseignement.

## 2. LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT DES APS CHEZ LES ETUDIANTS DEBUTANTS (du point de vue de l'observateur).

Dans la situation d'enseignement, l'enseignant est en présence d'un groupe d'élèves, dans le contexte institutionnel de l'école, dans des conditions données. Cette situation très complexe et mouvante évolue en fonction des interactions qui s'établissent.

Elle peut être décrite selon deux facettes, l'une plus sociale caractérise les interactions créées entre les individus en présence, l'autre, plus psychologique, reflète les effets produits, la façon dont ces interactions sont vécues au niveau du sujet individuel. Nous ne considérons que l'activité de l'enseignant, celle des élèves n'apparaît qu'à travers les données sur les comportements des enseignants-novices étudiés.

La dimension sociale de la situation fait référence au statut de chacun des acteurs, celui d'enseignant et celui d'élève (le statut désigne "la position sociale occupée par l'individu dans un système social. A chaque statut sont attachés des modèles de conduite... Ces modèles de conduite constituent le rôle que l'on peut ainsi considérer comme l'aspect dynamique du statut", dictionnaire de Sillamy). Chacun attend que l'autre joue son rôle. Les statuts et les rôles des acteurs de la situation d'enseignement sont complémentaires et dépendants l'un de l'autre au sens où l'existence de chacun est fonction de celle de l'autre. Les relations entre l'enseignant et ses élèves sont donc interactives, dissymétriques, du point de vue des effectifs (un face à  $x$  élèves) et des rapports de pouvoir (domination, soumission).

### 2.1. La situation d'enseignement, comme situation interactive.

Les rôles de l'enseignant et des élèves sont interdépendants. Toute action de l'enseignant produit des effets sur les élèves et *vice versa*. Il y a, en permanence des échanges d'informations entre l'enseignant et ses élèves, que ceux-ci soient volontaires ou non, qu'ils soient de nature verbale ou non. Des signaux sont émis par l'un, décodés par l'autre et chacun agit en fonction du sens qu'il attribue aux signaux fournis par l'autre partenaire. De plus chacun des protagonistes peut jouer de son autonomie propre, ce qui rend le tout encore plus complexe et incertain. Les étudiants qui au début, ne se sont pas encore positionnés dans leur rôle sont souvent le jouet d'un public d'élèves compétents. Ceux-ci sont souvent habitués à la venue de stagiaires. Ils font la différences avec leur enseignant(e).

Plus l'enseignant d'EPS devient capable de prendre en compte les caractéristiques de l'activité motrice et cognitive de ses élèves, plus il a de chance d'être pertinent. Les conduites motrices, les erreurs, les réussites partielles, les attitudes, les interactions entre paires... devraient être à la source de ses interventions et de ses régulations (Bonniol, 1986). Nous sommes devant une relative contradiction : d'un côté le rôle de l'enseignant lui donne le pouvoir, l'initiative, de l'autre, il doit se régler sur les comportements des élèves, pour mieux atteindre ses buts. Si son projet l'organise en partie, s'il anticipe ce qu'il va faire, la façon dont il va s'y prendre, il doit pouvoir s'en détacher pour s'adapter aux réponses, aux réactions des élèves dans l'interaction. La situation comporte donc un grand degré d'incertitude et nécessite que l'enseignant



puisse l'assumer, s'adapter en permanence, ce qui lui demande une très grande décentration et une activité cognitive de haut niveau.

## 2.2. La situation d'enseignement, une situation dissymétrique.

Une différence de rôles, une dissymétrie d'effectifs, une dissymétrie de pouvoirs.

L'enseignant se retrouve seul face à un certain nombre d'élèves, sa classe. Son statut différent du leur, lui donne la responsabilité de leur apprentissage, de leurs progrès. Il doit prendre les décisions, stimuler, diriger, contrôler, maîtriser le groupe. C'est sa fonction d'autorité. Elle est nécessaire à l'activité du groupe afin de permettre le travail de chacun et de l'optimiser. Pour ce faire, il doit être accepté, reconnu dans son rôle et donc respecté, obéi. Plus les élèves sont nombreux, plus cette fonction d'autorité est importante et difficile à mener.

Cette fonction n'est pas seulement nécessaire du point de vue des élèves, mais également du point de vue du maître. Pour son bien-être, il a besoin de se sentir exister dans son rôle, d'être reconnu par ses élèves. Il s'agit là, de son identité sociale. D'où l'importance chez les débutants de l'ordre formel, des réactions affectives chaque fois que des élèves créent du "désordre" (non exécution de ses consignes).

La fonction d'autorité présente donc deux facettes, l'une en direction des élèves, qui vise l'apprentissage de tous, l'autre, dirigée vers l'enseignant, concerne son statut, son identité, la préservation de son personnage.

L'enseignant-novice doit à la fois, se construire dans son statut -défini par les rapports qui s'établissent entre lui et son entourage- et dans son rôle -il constitue une base d'identification et touche sa personne, son sentiment de dignité, son identité-. Le premier n'existe que par l'exercice du second. Nous sommes placée devant une nouvelle contradiction. Le débutant doit se sentir relativement assuré dans son statut pour répondre à la représentation que les élèves se font du maître, alors qu'il n'a pas encore construit les compétences de son rôle et que celles-ci le sécurisent et l'établissent dans son statut.

### 2.3. La situation d'enseignement comme situation de "jeu"<sup>1</sup>.

La dissymétrie des effectifs élèves-enseignant institue un certain rapport de force. En ce sens la situation d'enseignement peut être assimilée à une situation de jeu. "Un jeu est un schéma de caractère limité où l'on trouve en opposition, en collaboration, en concurrence, diverses volontés plus ou moins autonomes, chacune à la poursuite d'une fin propre et disposant pour ce faire de moyens variés." (Guilbaud, 1949).

L'enseignant peut se positionner ou se laisser enfermer :

. soit dans une situation de "jeu à somme nulle" : les intérêts des joueurs sont alors strictement opposés, "tout ce qui est gagné par l'un des partenaires est perdu par l'autre et

---

<sup>1</sup>Un jeu est typiquement un modèle, une situation simplifiée qui n'a retenu de l'affrontement que les éléments considérés comme les plus pertinents. C'est une théorie mathématique formulée en 1944 par Von Neumann et Morgenstern.

récioproquement." Dans cette situation, l'enseignant perçoit tout ce qui ne va pas dans son sens comme un échec, une agression. Il ne peut revenir sur une décision, sans se désavouer lui-même.

. soit dans une situation de "jeu de coordination" : il y a coïncidence complète des intérêts des partenaires. Cette situation est plutôt rare dans l'enseignement. Elle supposerait une parfaite intégration et acceptation des rôles de chacun (donc des enfants devenus adultes !).

. soit dans une situation de "jeu à somme non nulle" : des possibilités d'entente, d'accord co-existent dans la situation. Ce qui est gagné par l'un n'est pas forcément perdu par l'autre. Il y a convergence partielle des intérêts des partenaires.

Le débutant s'installe spontanément dans la première situation. Il nous paraît important de l'aider à en sortir et à se positionner dans la troisième. La pression y est moins grande et libère une partie de son énergie, de sa concentration.

La prise de décision de l'enseignant n'est donc pas seulement fonction des objectifs qu'il se donne, de ses buts, c'est-à-dire des données de la tâche, mais elle est d'abord fonction du type de relation qu'il noue avec ses élèves.

Le caractère interactif et dissymétrique de la situation, coordonné au but de la tâche (enseigner les APS) crée la fonction de contrôle, de direction du groupe classe, dans le rôle de l'enseignant. Il doit "être et rester maître de la situation" pour que la tâche soit possible.

Le statut d'élève implique que ceux-ci répondent aux incitations de l'enseignant. Leur rôle leur dicte de s'impliquer, de travailler pour apprendre, de progresser, en respectant les décisions de l'enseignant, les conditions de travail de ses pairs.

Les différences et la complémentarité des rôles établissent en quelque sorte, les "règles du jeu". Chaque fois que celles-ci ne sont pas respectées, un déséquilibre s'établit dans les interactions de la situation et viennent gêner le déroulement de la tâche.

#### **En résumé.**

La situation installe la communication entre les personnes, les rapports de pouvoirs, en fonction de la place qui leur est reconnue. Pour l'enseignant-novice, la lecture qu'il fait de sa nouvelle tâche se fait à travers le "vécu" de la situation. Sa fonction d'autorité doit lui permettre de maintenir chacun dans son rôle et en même temps favoriser l'activité d'apprentissage de chaque élève dans des conditions optimales. Il doit à la fois, répondre aux représentations que les élèves se font de lui, et se faire reconnaître par eux dans son statut de maître. L'enjeu se situe pour lui, au niveau de son sentiment d'identité, de dignité.

Son pouvoir s'exerce dans des interactions humaines dissymétriques, ce qui dote la situation d'une grande incertitude, d'une charge affective et nerveuse très importante. Son activité d'enseignant n'est pas seulement fonction de ses objectifs éducatifs mais également de la préservation des statuts de chacun.

L'enseignant a, à la fois l'initiative, le pouvoir de diriger, de contrôler le groupe, mais en même temps, il doit agir à partir des comportements, des réponses de ses élèves.

Une autre contradiction à gérer est celle de l'engagement du maître avec ses élèves et en même temps, sa distanciation avec le groupe afin de prendre les informations pertinentes en temps utile.

L'hyper-complexité, l'instabilité et la mouvance caractérisent la situation d'enseignement des APS. En conséquence, l'enseignant cherche d'abord à s'installer dans son statut. C'est dans ce couple situation/sujet qu'il va exercer sa tâche d'enseignement, c'est-à-dire se donner des buts, des objectifs de formation et de progrès des élèves.

Cette interdépendance fonctionnelle entre la perception de sa situation et la lecture qu'il fait de sa tâche d'enseignement, nous permet de mieux comprendre l'importance que prennent chez le débutant ses rapports avec le groupe, et tout ce qui renvoie à son statut (objectif "DIRIGER") ainsi que le peu d'informations prélevées sur les comportements moteurs (objectif "FAIRE APPRENDRE"). Si la situation est première, la tâche avec sa complexité élevée n'est codée, comme nous l'avons constaté que très globalement par les novices. Ils prélèvent des informations plus nombreuses et plus précises sur des données de leur situation. Celle-ci est plus porteuse de sens du fait que leur personne, leur dignité sont en jeu.

L'objectif "DIRIGER" se retrouve bien avec ses deux facettes, telles que nous les avons identifiées à travers les verbalisations écrites des étudiants.

### 3. LA TACHE D'ENSEIGNEMENT DES APS CHEZ LES DEBUTANTS.

Les apprentissages moteurs, les progrès des élèves constituent le but de la tâche générale de l'enseignement des APS. Enseigner l'EPS renvoie à une "pédagogie des conduites motrices" (Parlebas, 1981)<sup>1</sup>, ou encore à "une pratique d'intervention qui exerce une influence sur les conduites motrices des participants en fonction de normes éducatives implicites ou explicites" (Davaisse, 1989)<sup>2</sup>.

Nous avons constaté lors de l'étude des buts (d'action), combien ceux-ci sont nombreux, combien leur nouveauté surprend et mobilise le débutant, si bien qu'ils masquent le but général. Les contraintes de temps pèsent terriblement, car l'action nécessairement orientée dans le temps, est en conséquence irréversible. Cette contrainte de temps s'ajoute à celle du groupe d'élèves physiquement actifs, ce qui crée une forte pression affective. C'est dans ces conditions générales que les débutants parviennent à prendre en compte certaines exigences de la tâche. Quelles sont-elles et comment les traduisent-ils compte tenu de la situation dans laquelle ils les décodent ?

#### 3.1. Les exigences prises en compte par le débutant.

Quatre exigences reviennent systématiquement :

- la référence soit à l'activité sportive, soit à des jeux,

---

<sup>1</sup>Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. Publications INSEP.

<sup>2</sup>Bâtisseur d'une nouvelle culture. Débat avec DEFRANCE, DURET, POCIELLO, REITCHESSE, VINCENT. *Echanges et Controverses*, 1, 109-135.

- la centration sur les comportements moteurs et leur évolution,
- la nécessité d'un découpage, d'une progression,
- l'échauffement.

### 3.1.1 La référence soit à l'activité sportive, soit à des jeux.

Les étudiants débutants assimilent les pratiques sportives à leurs représentations des pratiques sociales du haut niveau. Leurs caractéristiques sont considérées comme des normes intouchables. Les APS constituent alors des entités et non des produits de l'histoire, comme si les règlements, les habiletés, les matériaux... étaient immuables, n'avaient jamais changé. Il en est ainsi par exemple des dimensions des terrains en sports collectifs, des règlements -la règle des trois pas, la reprise de dribble au hand-ball-, des techniques -pousser le ballon avec le bord interne du pied- etc...

Si la pratique sportive ainsi décrite crée des difficultés lors de son enseignement, les étudiants la rejettent en bloc et lui préfèrent des jeux traditionnels. La population très jeune des écoles primaires a mis les étudiants en difficulté de ce point de vue. Les élèves se désintéressaient, se désimpliquaient et les étudiants étaient "débordés par des problèmes de discipline". Aussi préféraient-ils des jeux traditionnels. Nous avons pu constater une régularité de leurs choix : la balle au prisonnier, la balle au chasseur, la passe à dix, le jeu du bérêt, de l'épervier ... et toutes les formes de relais, de jeux de type concours.

### 3.1.2 Une centration sur les comportements moteurs des élèves et leur évolution.

Les étudiants savent bien que leur but se traduit au niveau des comportements moteurs des élèves, que ceux-ci doivent évoluer, se transformer. L'activité des étudiants-débutants est très "périphérique" pour reprendre l'expression de Piaget. Ils restent très près de la relation but-résultat. Aussi, leur but correspond à la notion d'"objectif", et se traduit par un trait de la technique, une "forme" gestuelle. Le résultat recherché est d'obtention des aspects gestuels du comportement de l'élève ou plutôt l'écart qu'il présente par rapport au comportement attendu ("objectif"). Leurs propositions et interventions cherchent à atteindre l'objectif de la façon la plus directe. C'est pourquoi, nous parlons d'exercices techniques pour signifier que le détour est le plus réduit possible. Nous avons parlé d'indifférenciation entre l'objectif, la "tâche" proposée, leurs consignes etc... car les formulations se correspondent. En fait au début, les étudiants ne considèrent aucune donnée extérieure à leur activité propre pour aller vers leur objectif. Leurs propositions, leurs interventions se transforment progressivement en fonction des caractéristiques soit du groupe d'élèves, soit des élèves eux-mêmes, qu'ils sont contraints de prendre en compte. Plus tard, ce seront certaines contraintes du milieu scolaire ou des considérations éducatives extérieures aux APS qui influenceront aussi les contenus.

### 3.1.3 La nécessité d'un découpage, d'une progression.

Cette progression repose sur un découpage séquentiel, qui suit l'ordre chronologique du déroulement de l'action. En saut en longueur par exemple, la première séquence d'apprentissage est



la course d'élan accélérée, puis vient l'impulsion, la suspension et enfin la réception. En sport collectif le découpage concerne les seuls rapports du joueur et du ballon, le premier apprentissage est celui de la passe, puis viennent celui du dribble et du tir. Les aspects dynamiques des comportements sont systématiquement ignorés, seules les données spatiales, topologiques, celles qui sont le plus directement perceptibles sont considérées et deviennent objet d'apprentissage pour les élèves. De même, les comportements qui ont le statut de but pour l'enseignant, sont envisagés pour eux-mêmes, désinsérés de leur dynamique fonctionnelle (but-moyens-résultat). Ils ne sont plus des moyens adaptés à une fin particulière. Il est certainement bien difficile d'identifier les différents déterminismes qui pèsent sur cet état de fait. Si l'obstacle du débutant est de nature épistémologique, il a par ailleurs très certainement vécu ce type d'enseignement dans sa vie scolaire ou dans sa vie sportive et s'il ouvre un livre de technique sportive, il y trouvera très vraisemblablement les mêmes propositions d'exercices. Tout cela vient conforter sa position spontanée.

#### 3.1.4 Un échauffement systématique.

L'échauffement est un commencement systématique de toute séance. L'étudiant débutant le conduit de façon très "traditionnelle" (courses, sauts, sautillés, assouplissements etc...). Il occupe une période assez longue et ne présente pas de relation particulière avec l'APS support de la séance. Il semble faire partie de "l'ordre des choses" et reste très formel.

### 3.2. Les éléments que l'étudiant prend en compte ultérieurement ?

Nous avons étudié les difficultés des étudiants telles qu'ils les traduisent dans leurs bilans ainsi que les prises de conscience repérables. Nous avons constaté qu'ils ne prélèvent pas d'informations précises sur les réponses motrices de leurs élèves avant un certain temps, mais certaines données contribuent à faire évoluer les composantes de leur tâche d'enseignement. Quelles sont-elles ?

#### 3.2.1 Des variables relatives au groupe :

- . le repérage des leaders, d'abord des "perturbateurs", puis de ceux qui constituent des "attracteurs" positifs. Les étudiants cherchent à neutraliser les "perturbateurs", certains leur délèguent une petite partie de leur pouvoir pour constituer, organiser leur équipe, ou pour certaines tâches matérielles.

- . les relations garçons-filles : "la mixité". Dans un premier temps, ils en font un objectif éducatif mais le traite de façon formelle : il leur suffit de mettre les garçons et les filles ensemble dans des proportions identiques.

- . l'hétérogénéité de niveaux à l'intérieur du groupe classe. Celle-ci apparaît souvent à partir des différences garçons filles. Pour des raisons culturelles, les filles sont souvent moins habiles que les garçons. Cet aspect est plus évident en sports collectifs. Si la fourchette de niveau entre les enfants est très écartée à l'intérieur d'une même équipe, seuls les plus forts jouent, les moins bons restent peu sollicités et assez inactifs, ce qui dérange les étudiants comme nous l'avons vu. Cela les conduit à prendre certaines mesures, comme constituer

des équipes de même niveau, ou de modifier les règles, le décompte des points en proposant deux niveaux. Nous assistons au début d'une "pédagogie différenciée".

### 3.2.2 Des caractéristiques propres à l'élève :

Les deux premiers buts de l'étudiant débutant : "que les élèves acceptent, et fassent ce qu'ils proposent", le pousse à s'intéresser à la motivation des élèves selon l'axe satisfaction/insatisfaction.

Cette prise en compte de la motivation des élèves se traduit par des propositions de jeux, puis par l'identification de la notion de but puis le fait que l'activité d'un élève est toujours finalisée. Cela aboutit à la différenciation entre le but de l'enseignant ("objectif") et celui de l'élève (but de la tâche motrice proposée). La mise en place de jeux est souvent intuitive et ne se traduit pas forcément par une prise de conscience (il faudrait dire "prise de connaissance" selon Piaget) du paramètre qu'est l'activité cognitive de l'élève (activité cognitive au sens large).

En parallèle, il s'intéresse aux comportements moteurs des élèves. Mais il ne les considère, comme nous l'avons déjà vu, que pris pour eux-mêmes, en dehors de toute relation, de toute condition de leur production. Le mouvement est extrait de l'acte moteur auquel il appartient et il est réduit aux seuls déplacements dans l'espace.

Le palier suivant se traduit par la reconnaissance de l'activité cognitive des élèves, c'est-à-dire des relations fonctionnelles entre le but de l'élève, la nécessité pour lui de

prendre des informations sur ses résultats, et surtout la recherche, l'ajustement des moyens correspondants. Cette construction de l'activité cognitive de l'élève comme activité propre et différente de la sienne est laborieuse et non évidente. Elle nécessite des transformations conséquentes de ses "savoirs" sur l'APS enseignée, sur les éléments de sa progression, qu'il ne peut réaliser seul. Compte tenu de la phase historique actuelle de l'élaboration des didactiques de l'EPS (diversité, différences d'approches), les difficultés et les obstacles sont très importants.

Quelques étudiants accèdent à ce palier au moins au niveau de l'action, mais la prise de conscience de ce problème n'est certainement pas réalisée. Il nous paraît toutefois déterminant pour qu'une formation de type didactique puisse prendre du sens.

Une autre caractéristique préoccupe l'étudiant, celle de l'intégrité corporelle des élèves, le souci qu'ils ne se blessent pas (ne pas proposer des ballons trop durs, une distance de course trop longue...).

Telles sont les caractéristiques que les étudiants identifient progressivement et qui marquent les tâches motrices proposées à leurs élèves.

### 3.3. Evolution des propositions d'apprentissage des débutants.

Les propositions pédagogiques (exercices ou tâches) jouent le rôle d'instrument. Celui-ci "constitue une sorte d'univers intermédiaire entre sujet et objet, par le fait qu'il s'associe aux actions du sujet qu'il transmet à d'autres objets; parce qu'il entretient avec les objets auxquels il s'applique, des

rappports de complémentarité; et dans le sens où il commence par se substituer à certaines actions du sujet dont il remplit les fonctions" (Mounoud, 1970 p.15). C'est cette double complémentarité par rapport aux actions du sujet (l'enseignant) et aux particularité de "l'objet" (les élèves en activité motrice) qui nous intéresse pour lire les propositions pédagogiques des étudiants.

Reprenons les différents types de propositions pédagogiques des étudiants à la lumière de cette définition de l'instrument d'une part et de la loi "périphérie"- "centres" de Piaget d'autre part.

1. Les propositions du débutant, qualifiées d'exercices techniques sont très "périphériques". Le seul intermédiaire entre l'étudiant et ses élèves, est le langage émis par l'un et décodé par les autres. Le contenu (ce qui est conçu) ne diffère pas du but où "objectif" recherché. Au départ, aucune caractéristique des élèves n'apparaît. Les premières à être envisagées, sont liées aux résultats obtenus. Ce sont des problèmes de compréhension et des problèmes d'attention. Elles n'ont pas d'effet sur les contenus, même des exercices, mais sur leur présentation, leur forme. Les débutants cherchent à adapter leur vocabulaire pour se faire mieux comprendre, à raccourcir la durée de leurs interventions verbales pour conserver l'attention des élèves. Certains vont utiliser d'autres moyens comme la démonstration expliquée avec un élève ou un groupe.

2. Puis ces exercices qui restent centrés sur les formes, se transforment en exercices ludiques. L'étudiant comprend que les élèves ne peuvent être motivés sans finalité. Aussi ajoute-t'il un but aux exercices précédents mais sans les

modifier. Il faut que les enfants gagnent, et ce sont les compétitions par équipes qui surviennent fondées sur le seul critère de vitesse. Pour l'activité de l'enseignant, les parcours antérieurs restent les mêmes, seul s'ajoute le repérage de l'ordre d'arrivée des élèves (confrontation directe) ou de l'ordre dans lequel les équipes terminent (relais navette entre équipes).

3. Les problèmes posés par les formes précédentes conduisent à de nouvelles formes, plus qualitatives (les relais qualitatifs et mixtes). La motivation des élèves restent la même : faire gagner l'équipe, mais ce but n'est plus totalement contradictoire avec celui de l'enseignant. Le système de points attribué aux réalisations qualitatives permet de concilier les buts de l'élèves et de l'étudiant. Mais ces formes sont plus complexes à concevoir et à organiser sur le terrain et sont également plus coûteuses en temps (pôle "DIRIGER"). La motivation des élèves demeure de type externe.

D'autres caractéristiques du groupe élèves sont prises en considération avec l'apparition des formes jouées. Ce sont la mixité d'une part et les leaders d'autre part. Les contenus eux-mêmes ne changent pas, ils restent très "adhérants" aux objectifs de l'enseignant qui ne s'attache qu'aux aspects les plus visibles des comportements moteurs. Ces données jouent essentiellement sur la constitution des groupes d'élèves (pôle "DIRIGER")

4. Les propositions plus évoluées supposent une rupture, car elles nécessitent un changement non pas au niveau des formes, comme dans les cas précédents, mais des contenus. Nous avons constaté des évolutions :

- soit par une prise en compte complète de l'activité cognitive de l'élève. C'est-à-dire que les comportements moteurs (buts de l'enseignant) sont considérés par l'enseignant comme des moyens pour l'élève d'atteindre un but.

- soit par le fait de ne plus référer les comportements moteurs des élèves aux seuls comportements attendus (leurs buts d'enseignant) mais de les considérer en eux-mêmes, comme point de départ (formulations négatives et affirmatives). Les deux sont souvent coordonnés.

Les avancées nécessaires pour modifier les contenus initiaux de leurs propositions, nécessitent que les étudiants n'envisagent plus les APS comme des produits finis, des entités isolées, mais que les tâches proposées sont liées à leur action propre, qu'ils peuvent les modifier, les adapter. Cela suppose qu'ils accèdent à une analyse des APS qui aille au-delà des aspects visibles, des formes gestuelles, qu'ils accèdent au noyau dynamique, fonctionnel qui a produit les comportements adaptés des athlètes du haut niveau. Des détours sont nécessaires, un changement de "registre cognitif" aussi (Vermersch, 1978). Par ailleurs, il faut qu'ils deviennent capables de se démarquer d'une certaine conformité puisque la plupart des ouvrages techniques relatifs aux différentes APS restent au niveau des "formes gestuelles". A ce niveau de l'évolution, nous voyons bien que les progrès sur l'axe de la "prise de connaissance" sont corrélés avec les progrès sur l'axe de la "prise de conscience".

A ce cap de l'évolution, il apparaît aussi que les étudiants commencent à comprendre l'activité informationnelle des élèves. Cela se traduit par leur capacité à transformer leurs consignes verbales descriptives en contenu informationnel, en signaux

sensoriels pour l'élève (ils s'appuient plus facilement sur la vue et le toucher, l'audition nécessite sans doute plus de détours dans la conception ?). Mais ceci peut être aussi une illusion de changement. Ils comprennent souvent que c'est un moyen pour obtenir plus facilement les comportements attendus tout en restant focalisés sur les objectifs visés qu'ils ne coordonnent toujours pas avec les comportements réels des élèves (point de départ, point d'arrivée). Ce n'est donc dans ce cas, qu'un nouveau "technicisme" ou volontarisme en pédagogie.

Nous ne pouvons aller plus loin, compte tenu des données recueillies. Ces conclusions sur la tâche d'enseignement des APS, redéfinie par ces étudiants débutants, montrent bien que l'objectif "FAIRE APPRENDRE" ne peut être considéré en lui-même, mais à travers les possibilités de l'étudiant pour maîtriser la situation. Les deux objectifs "DIRIGER" et "FAIRE APPRENDRE", ne peuvent se concevoir l'un sans l'autre. Quand des modifications apparaissent au niveau de l'un, elles entraînent des modifications au niveau de l'autre et vice versa.



**CHAPITRE 2.****UN CADRE INTERPRETATIF DES COMPORTEMENTS DU DEBUTANT  
ENSEIGNANT LES APS.**

Après avoir analysé ce que l'étudiant débutant repère dans la réalité extérieure, nous voulons revenir sur les raisons qui le pousse à agir et sur les ressources cognitives qu'il mobilise.

Nous avons mis en évidence :

- que les comportements des étudiants répondent à une pluralité de buts et donc à des actions repérables pour l'analyse de la tâche,

- qu'un but donné peut traduire des contenus différents,

- que ceux-ci dépendent de la combinaison des trois objectifs : "DIRIGER", "MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE". Ces derniers apparaissent comme permanents dans des proportions variables en fonction du degré de maîtrise de l'étudiant.

## 1. LES TROIS OBJECTIFS A L'INTERFACE DU SUJET ET DE LA TACHE.

Si ces trois objectifs se situent à l'interface du sujet et de sa tâche d'enseignement, approfondissons ce qu'ils signifient au niveau de la tâche elle-même et au niveau du sujet.

### 1.1. Les trois objectifs identifiés : des exigences de la tâche.

La tâche générale, enseigner les APS, définit la mission de l'enseignant. Nous retrouvons notre objectif : "FAIRE APPRENDRE". Les conditions d'enseignement dans le contexte scolaire lui crée complémentirement, un autre objectif, "DIRIGER". Le contexte idéologique et éducatif du système scolaire dans notre société actuelle est tel, que les éducateurs évitent la contrainte ou l'utilisent de façon minimale. Ils cherchent à atteindre ces deux objectifs par une adhésion volontaire des élèves. C'est notre troisième objectif que nous avons appelé : "MOTIVER". Aux débuts de l'enseignement public, le maître était un personnage craint et obéi par ses élèves, la sanction était de règle. Tout fautif était puni. L'objectif du maître était alors, non de "MOTIVER", mais de "CONTRAINdre" par la sanction, la crainte. Le statut de l'enfant n'est plus le même dans le contexte social et culturel contemporain. Les sciences humaines, plus particulièrement la psychologie de l'enfant ont détruit l'image de l'enfant conçu comme un adulte en réduction. Les discours éducatifs (officiels) assignent à l'école des finalités telles que l'autonomie, la responsabilité, etc... Donc enseigner aujourd'hui, c'est pouvoir coordonner "DIRIGER", "FAIRE APPRENDRE" et "MOTIVER" avec le moins de contraintes possible.

Ce sont ces exigences de la tâche d'enseignement que nous avons inférées à partir des buts d'action repérés dans les bilans des étudiants.

### 1.2. Des buts, des objectifs aux notions de "motif", de "sens" : quelques données théoriques.

Si nous nous intéressons à l'individu psychologique investi dans cette tâche, chaque objectif a pour lui un sens profond en restant le plus souvent inconscient. Au niveau théorique, il nous semble, que ce sont les données de Léontiev (1972) qui rendent le mieux compte de ce fait non directement observable. Les concepts de besoin, de motif et de but, ainsi que les différences qu'il établit entre "sens" et "signification", sont le plus susceptibles de nous permettre d'approcher ce que la pratique nous laisse percevoir.

Selon Léontiev, le besoin est la condition première de toute activité. Il la suscite et la stimule, mais c'est le motif qui l'oriente. Celui-ci "désigne ce en quoi le besoin se concrétise dans les conditions considérées... c'est-à-dire, l'objectivation de ce besoin dans un objet" (1972, p.88). En poursuivant la chaîne pour aller vers ce qui est le plus observable, l'activité se traduit dans des actions et chaque action est déterminée par un but et ses conditions d'exécution. Le motif pousse le sujet à agir dans un sens, et le but est ce vers quoi il tend, dans la réalisation des actions, vers le résultat. Les comportements sont en quelque sorte tendus entre les deux. Ce sont ces relations entre les actions et leurs motifs qui nous ont permis de faire les observations des études 1 et 2, en particulier ce que nous avons caractérisé comme étant des relations entre but et objectif. "Il en résulte que le but d'une seule et même action

peut être conscientisé de différentes façons, selon le motif auquel elle se rattache. En même temps, le sens de l'action pour le sujet change également" (1972, p.293). Il en est ainsi de, "faire des équipes", "se faire comprendre", "s'appuyer sur les leaders", "gérer son temps" etc...

Précisons le concept de sens. Il est créé par le rapport objectif entre ce qui incite le sujet à agir (le motif) et ce vers quoi son action est orientée comme résultat immédiat (son but). Le sens est donc très personnel, alors que la signification renvoie à la connaissance que l'on a, "est indépendante du rapport individuel ou personnel de l'homme à la réalité" (1972, p.86). Le sens des actions des étudiants dans une séance n'est donc pas donné par leurs buts mais par le ou les motifs sous-jacents. C'est ce qui est le plus intérieur, le plus caché, le plus personnel qui est moteur de ce qui est le plus extérieur, le plus perceptible.

Les prises de conscience de certains buts d'action, les prises de connaissance sur les élèves, le groupe en situation d'enseignement se font par rapport à ce qui a du sens (motif) pour l'étudiant, ce qui lui crée le plus d'émotion. "La particularité des émotions tient au fait qu'elles reflètent les rapports entre les motifs et le résultat positif ou éventuellement négatif de l'activité correspondante". Rappelons que la consigne donnée pour la rédaction des bilans était "d'évoquer et d'analyser ce qui les avait marqué dans leur séance, ce qui était le plus fort pour eux, aussi bien au niveau des réussites que des difficultés".

"DIRIGER", "MOTIVER", "FAIRE APPRENDRE" que nous avons appelés "objectifs" correspondent à deux choses : d'une part à des exigences de la tâche, objectivables, qu'il faut maîtriser et d'autre part, de façon plus personnelle, aux motifs qui sous-tendent les actions des étudiants, leur donnent sens et qui dépendent de leurs rapports au monde. Ce recours théorique nous permet de pousser plus loin l'interprétation des faits constatés (études 1 et 2).

### 1.3. Les deux facettes des objectifs.

Nous présentons dans le TABLEAU 13, la traduction des objectifs selon ces deux facettes, celle des motifs du sujet qui renvoie au sens et celle des exigences objectivables de la tâche qui reflète les significations.

La facette interne représente la "personne" du sujet, son identité, c'est-à-dire cette sorte de sentiment de soi, de singularité. Par contre l'autre facette que nous qualifions d'externe est celle du social, des compétences à se donner pour atteindre les buts visés, d'une certaine efficacité de l'action.

Enseigner, ce n'est pas seulement accomplir des tâches, enchaîner des actions, se donner des objectifs de formation, des buts, c'est aussi prendre en compte ses propres motifs et gérer l'articulation des deux. Si dans la situation d'enseignement, le sujet se sent agressé dans sa personne, il n'est plus dans une logique de maîtrise de la tâche, mais de protection, de défense de lui-même. Il redevient très égocentrique. Le formateur a donc besoin d'identifier chez l'étudiant, si l'obstacle relève d'une

<b>POLE DU SUJET : MOTIFS</b>	<b>OBJECTIFS de l'étudiant</b>	<b>POLE DE LA TACHE : EXIGENCES</b>
Exister, s'affirmer dans sa personne sociale, préserver son identité et lui permettre de se développer.	<b>DIRIGER</b>	S'imposer dans son statut, pour exercer la fonction d'autorité sur le groupe et l'organiser, le contrôler.
Plaire, séduire, donner une image positive de soi.	<b>MOTIVER</b>	Faire adhérer les élèves à ce qu'ils font. Les intéresser qu'ils soient contents, satisfaits.
Etre utile à la société. Remplir sa mission. Accomplissement de soi.	<b>FAIRE APPRENDRE</b>	Faire progresser les élèves. Participer au développement de la discipline.

**TABLEAU 12. Les trois objectifs selon leurs deux facettes.**

<b>MOTIFS</b> (sujet dans la situation)	<b>BUTS</b> <b>GENERAUX</b>	<b>EXIGENCES</b> (sujet dans la tâche)
Exister, s'affirmer dans sa personne sociale, préserver son identité, lui permettre de se développer.	<b>DIRIGER</b>	Organiser le groupe, mettre en place, créer les conditions de l'apprentissage pour tous.
Accomplir sa mission, Etre utile à la société. Accomplissement de soi.	<b>FAIRE APPRENDRE</b>	Faire progresser les élèves. Participer au développement de la discipline.
Plaire, séduire, donner une image positive de soi.	<b>INTERESSER</b> (motiver)	Faire adhérer les élèves en les intéressant. Qu'ils soient contents, satisfaits.
Faire reconnaître son autorité de maître. Se faire obéir.	<b>CONTRAINdre</b> (motiver)	Faire adhérer les élèves par des contraintes. Les maintenir en action.

Les buts généraux avec leurs deux facettes :

- les **motifs** sur le versant de la **situation**
- les **exigences** sur le versant de la **tâche**

non connaissance, d'un non savoir-faire ou bien de l'un de ses motifs ? Quand un problème se pose, qu'une difficulté surgit, il faut à la fois considérer le niveau de compétence de l'étudiant, mais aussi ses motifs pour l'aider à rester sur une dynamique positive, ouverte au milieu extérieur.

## 2. COMBINAISON DE CES TROIS OBJECTIFS CHEZ LE DEBUTANT.

Le débutant ne dispose pas des compétences qui lui permettraient de concilier les trois objectifs de façon optimale. Récapitulons les données des observations.

Lors de ses premiers contacts, seuls, les deux premiers objectifs sont activés : "DIRIGER" et "FAIRE APPRENDRE". Compte tenu du type de propositions pédagogiques qu'il fait ("techniques", ennuyeux pour les élèves), de la durée des temps de parole eu égard à la durée d'exercice des élèves, ces deux objectifs sont contradictoires. La durée des opérations nécessaires à "DIRIGER" laisse trop peu de temps pour "FAIRE APPRENDRE" et les contenus de ce dernier nécessitent la contrainte, ce qui fait rebondir les problèmes sur "DIRIGER".

Cette contradiction met l'étudiant en difficulté, la charge émotionnelle est très forte, il se sent mis en cause dans son autorité et dans ses compétences. Le troisième objectif émerge comme une nécessité et lui permet de trouver des compensations. Il se traduit, à ce niveau par des jeux, ce qui amène une nouvelle contradiction entre "MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE". D'un côté, les élèves adhèrent, voire sont enthousiastes, mais ils n'apprennent pas (l'enseignant n'assume donc pas sa mission); de l'autre ils apprennent, mais ne sont pas intéressés par ce qu'ils font et posent problème dans le fonctionnement du groupe.



Le dépassement de cette deuxième contradiction ne semble possible qu'avec la prise en compte de l'activité cognitive ou fonctionnelle des élèves (but-moyens-résultats). Dans les jeux, ce sont les relations buts-résultats qui sont spontanément mises en oeuvre. Ce sont ces mêmes relations qui permettent la transformation des exercices en formes ludiques. Mais la motivation des élèves reste de type externe et les relations but-moyens des élèves sont souvent contradictoires avec les objectifs de l'enseignant (comportements attendus).

Le pas n'est réellement franchi que lorsque les objectifs de l'enseignant deviennent compatibles avec les moyens mis en oeuvre par les élèves. Cette étape conduit à la prise de conscience des différences entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves. A partir de ce moment, un autre type de motivation devient possible. Les élèves peuvent éprouver de l'intérêt, rechercher des progrès personnels et l'opposition "MOTIVER", "FAIRE APPRENDRE" diminue très nettement.

Cette évolution schématique qui débouche sur un tableau assez idyllique ne va pas de soi et celui-ci n'est jamais aussi parfait. D'une part, parce que l'étudiant rencontre des obstacles de type épistémologique, d'autre part les contradictions ne disparaissent jamais totalement mais nécessitent une certaine gestion de la part de l'enseignant.

Pour résumer, nous pouvons trouver des comportements qui traduisent les combinaisons suivantes :

- L'objectif "DIRIGER" est contradictoire avec celui de "FAIRE APPRENDRE", et "FAIRE APPRENDRE" nécessite la contrainte. Ceci est plutôt rare et dure peu.

- L'objectif "DIRIGER" s'associe à ceux de "MOTIVER" et de "FAIRE APPRENDRE". "MOTIVER" permet de trouver une certaine compensation pour faciliter "DIRIGER" mais crée une nouvelle contradiction avec "FAIRE APPRENDRE". Les items relatifs à "FAIRE APPRENDRE" sont beaucoup moins importants que ceux relatifs à "DIRIGER".

- L'objectif "FAIRE APPRENDRE" est plus valorisé que celui de "DIRIGER" et n'est plus contradictoire avec celui de "MOTIVER". Une coordination optimale des trois devient possible.

Ces combinaisons traduisent l'évolution des débutants, mais une combinaison n'est jamais dépassée une fois pour toute. Elle peut réapparaître en fonction des circonstances qui vont jouer sur les rapports de l'enseignant dans la situation.

### 3. DES OBSTACLES A DEPASSER,

#### DEUX TYPES EXTREMES DE COMPORTEMENTS.

##### 3.1. Une évolution non systématique, non homogène.

L'évolution décrite ci-dessus est une reconstitution opérée à partir des écarts offerts par la palette de compétences de nos étudiants de Deug 2, allant du moins au plus évolué. Ils ne terminent pas cette formation avec le même niveau de compétences, le même degré de maîtrise. Mais, à une exception près, les caractéristiques du débutant se retrouvent systématiquement. Par contre nous constatons qu'ils passent par des étapes identiques, ce qui nous pousserait à parler de "passages obligés". Par contre, ils ne franchissent pas ces étapes avec la même vitesse et leur passage n'est pas

systematique. Certains étudiants présentent en fin de formation, le profil que d'autres ont, par exemple à la fin du premier stage.

Nous avons cherché à comprendre pourquoi certains étudiants prennent conscience de la deuxième contradiction repérée (vitesse-exécution qualitative) et sont capables de la dépasser au bout d'un certain temps, alors que d'autres ne l'identifient pas, en restent à la seule perception des difficultés qu'elle occasionne et continuent à les gérer et à proposer les mêmes types de contenus ? A quelques nuances près, ils ont tous vécu les mêmes conditions de formation. En fait si certains franchissent la rupture évoquée, à un moment de leur évolution et pas les autres, c'est nous semble-t'il, parce que ces étudiants adoptent des attitudes particulières et deviennent capables de mobiliser les outils cognitifs les plus élaborés.

### 3.2. Un premier obstacle : l'attitude<sup>1</sup> de l'étudiant-enseignant.

Les données de nos observations permettent de caractériser deux types extrêmes de comportements. L'un progresse peu ou très doucement, l'autre au contraire chemine plus vite, prend conscience des contradictions, franchit les "passages obligés" repérés et se donne les moyens d'essayer des choses nouvelles (exercices, procédures...). Nous les schématisons dans le TABLEAU 14. Il s'agit d'une modélisation qui nous donne deux points extrêmes de référence. Aucun comportement ne se situe totalement dans un type ou dans l'autre. Ils oscillent entre les deux.

<sup>1</sup>Attitude est "définie comme une structure cognitive, comme une orientation plus ou moins favorable envers un objet social. Elle organise en fait des réalités psychologiques (opinions, comportements...)" . Mugny; Papastamou (1984, 392).

PROFIL TRADITIONNEL.	PROFIL NOVATEUR.
<p>Essaie de prévoir tout ce qu'il va faire et dire.</p> <p>Cherche à faire ce qu'il a prévu, comme il l'a prévu dans sa séance.</p> <p>Evalue ce qui se passe dans sa séance en terme d' ECARTS à ses prévisions, à ses attentes.</p> <p>prend les caractéristiques des APS comme des normes.</p> <p>Grande rigidité.</p> <p>S'attache à reproduire ce qui a "marché".</p> <p>Ne différencie pas l'activité propre des élèves de la sienne.</p> <p>Une attitude centrée sur soi, égocentrique, fermée à ce qui relève de logiques extérieures à la sienne.</p>	<p>Capable de se détacher de ce qu'il a prévu.</p> <p>Capable d'adaptation pendant la séance.</p> <p>Ne ramène pas ce qu'il voit sur le terrain à sa logique personnelle d'enseignant, mais à celle qu'il suppose être celle des élèves (causalité propre).</p> <p>Adapte certaines caractéristiques de l'APS aux élèves.</p> <p>Certaine souplesse.</p> <p>Capable de nouveauté.</p> <p>Essaie de coordonner son activité d'enseignant à celle des apprenants.</p> <p>Une attitude "à l'écoute" des élèves en activité, décentrée, ouverte.</p>

**TABLEAU 14 : DEUX TYPES EXTREMES DE COMPORTEMENTS.  
DEUX ATTITUDES.**

L'attitude de l'étudiant telle que nous l'avons caractérisée pour chaque cas, nous paraît être le noyau organisateur de l'ensemble du comportement. D'un côté l'étudiant est très préoccupé de son statut, de la représentation que les élèves se font de lui, de l'autre il ne semble pas se soucier de cet aspect. Il est totalement absorbé par sa tâche et cherche à favoriser les apprentissages des élèves le plus possible. D'un côté, nous trouvons l'incertitude minimale, la recherche de sécurité, de stabilité, de l'autre l'incertitude, la prise de risque. Ces données font écho à certaines théories de la motivation d'accomplissement, en particulier celles de Maehr et Nicholls (1980). Ils distinguent deux types d'investissement, l'un par rapport à la tâche dans une visée de maîtrise, l'autre par rapport au sujet (au "self") qui cherche à ne pas donner une image négative de lui-même. Les sujets s'orienteraient vers un investissement ou l'autre, suivant une probabilité plus ou moins grande (Nicholls, 1989). Cette probabilité nous semble influencée par des caractéristiques inhérentes au sujet lui-même, mais aussi par les conditions dans lesquelles s'exerce son activité, en fait par ses rapports dans la situation et à la tâche. Le formateur dispose de plusieurs variables pour jouer, de façon unilatérale (milieu/sujet) sur ces rapports : l'effectif, le niveau de la classe, une APS plus ou moins connue, la durée de l'intervention, une aide ou assistance... Ce problème de l'attitude nous semble être le premier obstacle. Tant que l'étudiant reste sur la première attitude concentré sur lui-même, préoccupé de s'affirmer, d'imposer son autorité, c'est-à-dire trop absorbé par la situation, il ne prend des informations sur les données de sa tâche qu'à travers ce filtre. Il ne peut accéder à leur propre signification. En conséquence l'évolution

reste très limitée. Il ressort que le positionnement du sujet, tel un curseur, entre les deux pôles "recherche de sécurité, d'incertitude minimale" et son inverse "la prise de risque, l'affrontement de l'incertitude", conditionne cette attitude. Mais le positionnement favorisant la prise de risque ne peut se définir dans l'absolu, il dépend de chaque sujet. Certains sont très vite insécurisés, d'autres prennent facilement des risques, voire aiment en prendre.

### 3.3. Un deuxième obstacle : le registre de fonctionnement cognitif spontané.

Tant que l'étudiant présente la première attitude, il mobilise un registre de fonctionnement cognitif qui limite ses possibilités d'équilibration, le registre qualifié de "figural ou figuratif" par Vermersch (1976). L'étudiant qui s'oriente vers l'autre attitude se heurte à un nouvel obstacle, les limites de ce registre. Il l'empêche d'accéder à certaines coordinations (raisonnement sur des relations et non sur des entités séparées), certaines inférences permettant, par exemple, la formulation d'hypothèses, donc des progrès ultérieurs pour analyser les comportements de ses élèves ainsi que les données de l'APS support et des tâches motrices.

### 3.3.1. Précisions théoriques sur le concept de "registre de fonctionnement cognitif" (Vermersch, 1979, 1983).

L'intelligence adulte dispose de tous les instruments cognitifs qui se sont progressivement élaborés au cours de sa croissance (cf. les stades de Piaget : sensori-moteur, opératoire concret, opératoire formel). Mais il ne mobilise pas forcément les plus pertinents aux situations rencontrées.

Un registre se caractérise par les outils cognitifs utilisés et les possibilités d'équilibration qu'il autorise. Ces possibilités d'équilibration "définissent pour chaque palier un calibrage de la conduite du sujet, c'est-à-dire des bornes inférieures et supérieures en-deçà et au-delà desquelles il s'agit nécessairement de la mise en jeu d'autres instruments intellectuels" (Vermersch, 1979a, p.11).

Vermersch distingue quatre registres (un de plus que les stades de Piaget), celui de l'"AGI" (instruments sensori-moteurs), le registre "FIGURAL" (utilisation de la représentation sans les opérations, donc intermédiaire entre le sensori-moteur et l'opératoire concret), le "CONCRET" (utilisation des opérations concrètes) et le "FORMEL" (opérations formelles). Travaillant sur des verbalisations, nous ne sommes concernée que par les trois derniers.

Ces registres s'organisent de façon hiérarchique (1976 p.50-51). Ceux, qui sont construits le plus tôt dans l'enfance sont les plus disponibles, donc les premiers à être mis en oeuvre spontanément. Les plus développés, résistent moins aux perturbations, sont plus difficiles à mobiliser et exigent un effort plus grand (coût plus élevé) et surtout supposent l'inhibition des précédents (premier coût). Donc les plus anciens sont les plus rapides, les plus faciles, les moins fragiles et

les moins coûteux. Compte tenu des contraintes de la situation et de la tâche d'enseignement, il est facilement compréhensible que le registre formel ne soit pas mobilisé systématiquement.

### 3.3.2. Relation entre ces données théoriques et nos observations.

Dans la phase initiale où les objectifs "MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE" sont contradictoires, l'étudiant ne raisonne que sur des états, sur les aspects spatiaux des mouvements, ignore leur dimension temporelle, leurs aspects dynamiques et observe la plupart du temps des comportements "absents", en référence à ceux qu'il s'est imaginé. De ce fait, il "voit" ce que l'élève ne fait pas, mais ne voit pas ce qu'il fait effectivement. Il reste au niveau des constats. Son champ spatial et temporel est très réduit. Nous retrouvons les limites du registre figural. De ce fait, il déduit ses remédiations de ces observations.

Quand ces deux objectifs ne sont plus contradictoires, où "MOTIVER" ne consiste plus seulement à "amuser" les enfants, mais à les "intéresser" à ce qu'ils font, l'étudiant qui commence à prendre en compte l'activité cognitive de l'élève n'est plus sur ce registre, puisque son champ d'équilibration est plus ouvert. Il a déjà changé d'attitude puisqu'il est capable de se décentrer de son propre devenir et d'être à l'écoute des élèves. Il opère une sorte de détour par rapport à ses objectifs pour inférer ce qui fait agir ses élèves, et il évalue le progrès, non pas à partir du "point d'arrivée" visé (les objectifs, la technique) mais à partir du "point de départ" du sujet "ici et maintenant", ce qui suppose des coordinations, la mobilisation d'outils explicatifs.



Les observations faites dans la troisième recherche, à partir de la théorie piagétienne sur le processus de conceptualisation, convergent avec le postulat de Vermersch selon lequel, le sujet passe de façon plus ou moins accélérée par les différents registres. Celui qui est mobilisé de façon spontanée, dans les bilans écrits, est le registre figural. Le changement de registre peut-il résulter de stimulations du processus, de l'activation de la navette entre le sujet et les élèves ? Ne faut-il pas en parallèle l'amener à ouvrir son champ des possibles (prendre en compte les aspects temporels, passer de formulations négatives à des formulations affirmatives...) ?

En résumé, pouvoir passer d'une étape vers les suivantes, c'est d'abord faire preuve d'un certain type d'attitude (non centrée sur soi pour préserver son statut, mais vers la maîtrise de la tâche d'enseignement), puis pouvoir mobiliser d'autres registres de fonctionnement cognitif que celui du registre "figural". Cela ne signifie pas que l'étudiant doit toujours mobiliser les instruments cognitifs les plus élaborés. Le problème est qu'il puisse ne pas rester limité par les outils et le champ d'équilibration du registre "figural".

Dans les premières séances, quelle que soit leur personnalité, l'incertitude étant maximale, tous les étudiants sont insécurisés. Ensuite des différences apparaissent et se manifestent en fonction de variables du milieu, par exemple les classes de CP (petits) vont mettre des étudiants en difficultés alors qu'ils sont à l'aise avec des CM2, ou bien l'étudiant est "paniqué" avec une classe entière, alors qu'il est à l'aise avec une demi-classe etc...

#### 4. UN RESEAU DE COUPLES AGO-ANTAGONISTES, UNE APPROCHE NON LINEAIRE.

Nous avons été amenée, à plusieurs reprises, à décrire des comportements par rapport à deux pôles. Il en est ainsi de :

- diriger et faire apprendre,
- contraindre et motiver,
- la centration sur soi et la centration sur la tâche,
- la prise de connaissance sur l'objet, et la prise de conscience sur l'action propre, (piaget, 1974)
- la recherche de sécurité, de certitude et la prise de risque, l'incertitude.

Dans un premier temps, la tendance spontanée consiste à les opposer et à classer les comportements par rapport à l'un des deux. Or quand on pousse plus loin la réflexion, on s'aperçoit qu'ils ne peuvent exister l'un sans l'autre. Ils constituent des couples dans lesquels chaque pôle est nécessaire à l'autre, en même temps qu'il lui est contradictoire. De plus les comportements oscillent entre les pôles du couple. C'est pourquoi, ils peuvent présenter les caractéristiques de l'un des pôles et se transformer pour présenter celles de l'autre pôle. Il y aurait comme un seuil à franchir pour qu'ils passent de l'un à l'autre. Ces pôles entretiennent donc des relations ambivalentes, "ago-antagonistes", dit BERNARD-WEIL (1988). Si cela est, il est alors nécessaire de considérer la gestion de leurs rapports pour permettre une efficacité optimale.

Nous allons reprendre plus en détail chacun de ces couples et faire ressortir en quoi ils sont ago-antagonistes. Nous essaierons aussi de voir s'ils entretiennent des relations ou

bien s'ils restent juxtaposés. Une telle théorisation nous semble ouvrir de nouvelles perspectives au formateur. Auparavant, voici la définition que Bernard-Weil donne de son modèle.

"Il s'agit d'un modèle capable de simuler le comportement d'un couple d'éléments ayant à la fois des actions antagonistes, c'est-à-dire de sens opposé, sur les récepteurs de ces actions, et des actions agonistes, c'est-à-dire de même sens, sur d'autres récepteurs. Le modèle comporte donc, le couple, le récepteur, et l'"ordinateur", assurant l'équilibration du couple en rapport avec deux critères de référence : la valeur de référence agoniste et la valeur de référence antagoniste" (1988, 44). Il évoque aussi la notion de "super-modèle", dans le sens où "il est possible de modéliser l'action de plusieurs couples AA<sup>1</sup> sur un même récepteur. C'est d'ailleurs le cas général..." (p.45). Dans ce cas, "un déséquilibre global dans un système formé par plusieurs couples de forces agissant sur un récepteur, le contrôle effectué au niveau d'un seul couple est susceptible d'entraîner un rééquilibre global du système" (p.46).

#### 4.1. Analyse des effets ago-antagonistes des couples repérés.

##### 4.1.1. Le couple "DIRIGER" / "FAIRE APPRENDRE".

Nous avons vu lors de l'analyse de la situation et de la tâche d'enseignement que ces deux éléments sont constitutifs de l'acte d'enseignement. Si l'un des deux disparaît, l'acte n'est plus possible. "DIRIGER" n'a de sens que par rapport à "FAIRE APPRENDRE" et ce dernier ne peut se faire sans "DIRIGER".

---

<sup>1</sup>AA = Ago-antagoniste.

Toutefois, quand l'enseignant est impliqué dans des actions relatives à "DIRIGER", les élèves n'apprennent pas. Inversement, si des aspects d'organisation surviennent pendant le déroulement de l'exercice, les processus d'apprentissage ne sont plus activés. Ils s'excluent donc l'un, l'autre dans la synchronie et ne peuvent que se succéder dans le temps. L'activité d'apprentissage des élèves dépend de l'adéquation des procédures de "DIRIGER". Il y a des rapports à trouver entre les deux pour optimiser l'acte d'enseignement. Des procédures sont à créer pour diminuer le plus possible le temps nécessaire aux opérations de mise en place, d'organisation, de compréhension par les élèves et permettre l'augmentation du temps des actions relatives à "FAIRE APPRENDRE". Ce problème d'équilibre se pose d'autant plus que la séance est plus courte.

Nous avons constaté que les problèmes de mise en place des exercices ou des jeux sont premiers chez les débutants et les préoccupent beaucoup, masquant ainsi la tâche d'enseignement elle-même. L'évolution se fait en oscillant d'un objectif à l'autre. Quand ses premiers problèmes d'animation, de gestion du groupe et du matériel sont à peu près réglés, l'étudiant se préoccupe davantage des actions dépendantes de "FAIRE APPRENDRE", et commence à s'intéresser aux réponses motrices des élèves. Dès qu'il veut améliorer les conditions d'exercice, d'apprentissage, il est obligé de reconsidérer les procédures de groupement et les dispositifs. Comparons deux exemples, l'un fréquent en début de formation, l'autre plus rare s'observe chez quelques étudiants en fin de formation (TABLEAU 15).

Exemple en début de formation.	Exemple en fin de formation.
<p>Dispositif : 4 colonnes de 8 élèves. 1 ballon par colonne.</p> <p>Un élève fait le parcours seul selon les modalités définies: dribble, tir...</p> <p>L'exercice n'est pas finalisé. Il s'arrête quand chacun est passé une fois, voire deux.</p>	<p>Six groupes de 5 à 6 élèves. Un ballon par groupe. Niveau homogène dans chaque groupe.</p> <p>Tous les élèves partent en même temps.</p> <p>Le but consiste à amener le ballon avec le moins de passes possibles dans une cible.</p>

**TABLEAU 15. Comparaison de deux exercices correspondant au début et à la fin de la formation.**

Dans le premier exemple, l'étudiant contrôle le groupe plus facilement ("DIRIGER"), mais l'activité des élèves est moins conséquente et moins dynamique que dans le deuxième exemple ("FAIRE APPRENDRE"). Par contre le deuxième est plus complexe à mettre en place et à contrôler. Les progrès de l'étudiant débutant se font donc de façon alternative sur les deux pôles et l'équilibre entre les deux, pour optimiser l'action des élèves se pose en permanence. Quand un déséquilibre important survient, il se traduit par des difficultés pour l'animateur et "un manque à gagner" pour les élèves. C'est ce que nous avons constaté avec les débutants quand ils ne se préoccupent que de leur statut

dans une attitude égocentrique. L'articulation n'est optimale que lorsque l'enseignant est suffisamment décentré de lui-même et concentré sur la maîtrise de la tâche.

Cette oscillation permanente du pôle "DIRIGER" vers le pôle "FAIRE APPRENDRE" et inversement, nous conduit à dire qu'un enseignement de type didactique ne peut se concevoir sur un seul des deux pôles et sans le recours à la pratique sous peine de constituer un nouvel académisme.

#### 4.1.2 Le couple "CONTRAINdre" / "MOTIVER".

Le terme de contrainte est apparu avec l'objectif "FAIRE APPRENDRE" chez le débutant. Il est aussi attaché à "DIRIGER", car l'élève n'est pas forcément intéressé, concerné par les explications de l'enseignant, par les opérations de mise en place, etc... Ce couple est donc très lié au précédent. Si le premier "DIRIGER", "FAIRE APPRENDRE" répond au "quoi", celui-ci concerne le "comment". Si "DIRIGER" et "FAIRE APPRENDRE" sont indispensables à l'acte d'enseignement, ils ne peuvent s'opérer que par l'adhésion volontaire ou forcée des élèves. Nous avons constaté que dans le contexte actuel, les étudiants n'aiment pas agir par la contrainte et recherchent l'adhésion volontaire des élèves. Mais "MOTIVER" peut-il exister sans son opposé?

Deux arguments nous permettent de répondre non. Nous avons souligné dans l'analyse de la situation d'enseignement, qu'elle ne pouvait être considérée comme une situation de "jeu de coordination", dans laquelle les intérêts des partenaires coïncideraient parfaitement. Elle oscille entre une situation de "jeu à somme nulle" (intérêts contradictoires) et une situation de "jeu à somme non nulle" dans laquelle les intérêts peuvent concorder. Les différences de rôles, d'âges, d'effectifs entre les protagonistes obligent l'enseignant à

utiliser la contrainte quand il ne peut obtenir l'adhésion spontanée des élèves. S'il ne s'y résoud pas, il démissionne de son rôle ou de son statut et le premier couple "DIRIGER", "FAIRE APPRENDRE" est mis en cause.

Le deuxième argument est relatif aux besoins des élèves. Pour eux, "être contraints, c'est la facilité de s'en remettre au maître, de se rassurer par son autorité, une façon confiante d'abdiquer sur des positions que l'on n'a pas à discuter, c'est aussi le désir d'admirer. De ce point de vue, les élèves ont besoin d'un "maître" dans tous les sens du terme" (Bernard-Weil, 1991)<sup>1</sup>. Ainsi face à des exercices purement techniques, "ils peuvent vouloir se faire "bien voir" en se pliant à la dynamique simpliste de l'imitation d'un modèle intangible qui est sûrement le bon modèle" (1991). Cet aspect ne traduit qu'une facette des besoins des élèves, car sur une autre facette, ils résistent, rejettent la soumission et cherchent à s'affirmer, à se mesurer au pouvoir du maître. Cette attitude nécessite alors une inversion des rapports entre activité et passivité, ce sont les élèves qui doivent se prendre en charge, se responsabiliser, ceci pouvant aller jusqu'à l'auto-observation, l'auto-évaluation (autre forme de "DIRIGER").

"CONTRAINdre" et "MOTIVER" constituent également un couple permanent dans l'acte d'enseignement, entretenant des relations ambivalentes et lié à l'existence du premier.

---

<sup>1</sup>Correspondances personnelles, non publiées.

#### 4.1.3 Le couple "CENTRATION SUR SOI / CENTRATION SUR LA TACHE".

Nous avons évoqué les théories de Nicholls (1989). Nous avançons l'hypothèse que ces deux centrations entretiennent nécessairement des relations agonistes et antagonistes. Agonistes, car pour être suffisamment concentré sur sa tâche, il nous semble nécessaire que le sujet ait une image relativement positive de lui-même ou qu'il ait l'assurance de donner cette image. Dans le cas contraire, comment les élèves pourraient-ils se définir dans leur statut ? Par contre, ces deux centrations sont contradictoires. Nous avons vu que lorsque le débutant est préoccupé par son statut, par son autorité ("DIRIGER"), donc centré sur lui-même, il n'est pas réceptif à ce qui se passe autour de lui, du point de vue de la causalité propre de ces événements. Il lui faut régler son problème du moment pour pouvoir être disponible, à l'écoute, sinon il ramène tout à ses propres préoccupations.

Ces deux pôles nous semblent donc également antagonistes dans la synchronie, et deviennent agonistes dans une optique diachronique, dans la mesure où l'un favorise l'autre.

#### 4.1.4 Le couple PRISE de CONSCIENCE / PRISE de CONNAISSANCE.

Ce couple renvoie aux deux processus décrits par Piaget (1974a), le processus d'intériorisation, relatif à l'action propre du sujet d'une part et le processus d'extériorisation relatif à l'objet avec lequel il interagit. L'un ne peut avoir de sens sans l'autre et chacun nourrit l'autre processus. Ils sont donc agonistes puisque constitutifs du processus de conceptualisation, mais ils sont antagonistes dans le temps et nous avons vu que le fonctionnement de la navette allant de l'un



à l'autre n'est pas systématique. Quand elle se bloque sur l'un des processus, nous avons constaté un arrêt de l'évolution. Le progrès selon les deux processus est donc nécessaire pour faire évoluer la compétence de l'étudiant.

#### 4.1.5 Le couple SECURITE, CERTITUDE /PRISE DE RISQUE, INCERTITUDE.

Ces deux pôles sont apparus à plusieurs reprises au cours de nos analyses. Nous retrouvons la même dynamique que pour le couple centration sur soi / centration sur la tâche. Pour affronter l'incertitude, le sujet doit être suffisamment sécurisé et inversement. Une trop grande prise de risque, génère la régression, la recherche de sécurité.

Ce couple paraît jouer un rôle essentiel par rapport aux autres couples identifiés. Si l'étudiant est trop insécurisé, le motif dominant est celui de "DIRIGER" (statut), de s'imposer, il vit la situation de façon émotionnelle et de ce fait ne prélève que peu d'informations (registre de "l'AGI", Vermersch, 1979), voire ne mobilise que le registre de fonctionnement cognitif figural, ses possibilités d'équilibration sont alors très réduites. Dans ce cas, diminuer l'incertitude, le sécuriser dans ses tentatives devrait diminuer l'émotion et favoriser son activité adaptative. Inversement un étudiant trop sûr de lui, ne se remet que difficilement en cause. Si tout va bien pour lui, tout problème qui surgit se voit attribuer une cause extérieure (le temps qu'il fait, le matériel, les enfants...). Pour le mettre en mouvement, il faut donc créer plus d'incertitude afin que les difficultés rencontrées l'obligent à s'interroger.

Le formateur peut donc jouer sur le degré d'incertitude de la situation afin de favoriser la mise en mouvement des étudiants vers la nouveauté. Il lui faut doser en fonction de chaque étudiant et à tous moments.

#### 4.2. Ces couples constituent un réseau. Vers une gestion des contradictions.

Les relations entre ces couples sont apparues au fur et à mesure de leur description. En résumé :

Le couple centration sur soi/centration sur la tâche renvoie à l'attitude du sujet-enseignant dans son implication. Ce couple est lui-même conditionné par la façon dont le sujet se positionne dans le couple sécurité/risque. A partir de là, ses comportements dans les autres couples sont relativement déterminés. L'insécurité oriente le sujet à contraindre les élèves, à être focalisé sur ses problèmes de statut ("DIRIGER"), à tout prévoir à l'avance, alors qu'un sentiment de sécurité personnelle pousse le sujet à affronter une plus grande incertitude, à adopter une attitude d'écoute à l'égard des élèves ici et maintenant et à se focaliser sur les progrès des élèves, donc sur le pôle "FAIRE APPRENDRE" en direction des élèves.

Nous retrouvons nos deux profils extrêmes. L'un relativement figé, l'autre en mouvement. Nous pouvons dire que dans le premier cas, le sujet "joue" la situation, il ne s'implique pas réellement, mais se masque derrière des connaissances apprises ou vécues, derrière des données à la mode, derrière des normes formelles qui lui restent extérieures. Pour ce qui est du deuxième profil au contraire, le sujet ose s'impliquer,

s'investir réellement et totalement dans la situation. Plus que les connaissances formelles, c'est la lecture de la situation des élèves, de leurs réponses aux tâches motrices qui le guide.

Dans une dynamique de formation, les étudiants doivent être en mouvement, ouverts au changement et non totalement installés dans des routines. Cela ne va pas à l'encontre de la construction de routines qui seront elles-mêmes nécessaires à de nouvelles prises de risque.

Lors des études sur l'évolution des débutants, nous nous sommes attachée aux aspects contradictoires de ces différents couples. Compte tenu de leur niveau de maîtrise, les étudiants cherchent des solutions aux contradictions telles qu'ils les perçoivent. Ainsi émergent des moyens nouveaux. Ils permettent certaines compensations, qui ne sont toutefois pas optimales et deviennent une source de nouvelles contradictions, de nouvelles difficultés dans les séances.

Raisonner en termes de couples contradictoires et complémentaires devrait peut-être éviter aux étudiants de tomber dans certains pièges comme celui de la non-directivité. Pour le formateur, une approche unilatérale et linéaire n'est plus possible. Il se trouve confronté à un réseau de couples liés entre eux par des relations fonctionnelles. En conséquence, il est possible de jouer sur ces relations fonctionnelles. Il doit être possible de ramener l'équilibre dans certains couples en agissant sur d'autres. Bernard-Weil parle d'un ordinateur (1988, p.18 et 44) qui assure l'équilibrage. Pour nous il y en aurait deux : le couple SECURITE/RISQUE et le couple PRISE DE CONSCIENCE/PRISE DE CONNAISSANCE. Il s'agit là de deux hypothèses à explorer par le formateur, fondées sur nos observations et nos conclusions des études de cas.

La première consiste à jouer sur les deux pôles du couple sécurité-prise de risque pour mettre et maintenir l'étudiant en mouvement. Il lui faut à la fois, assurer ce qui est nécessaire pour "DIRIGER" correctement (s'imposer et maîtriser certaines procédures) et en même temps adopter une attitude centrée sur la maîtrise. Le formateur dispose pour cela de variables manipulables dans la situation de formation. Nous en avons déjà parlé (l'effectif du groupe, l'âge de la classe, l'APS enseignée connue ou non, la durée et la fréquence des interventions, la présence d'une aide, d'un assistant etc...).

La deuxième hypothèse concerne la stimulation du processus de conceptualisation, l'activation des va-et-vient entre les prises de connaissance sur les comportements des élèves dans les tâches motrices proposées et les prises de conscience sur l'action propre. Cette stimulation ne peut avoir d'efficacité si l'équilibre au niveau de l'attitude n'est pas établi (équilibre permettant le mouvement, l'ouverture). Quand elle est possible, elle peut se faire dans plusieurs directions qui sont :

- la prise de conscience des buts implicites, présents dans l'action, de leur affinement qui permettra une prise d'information plus précise sur les résultats,

- la reformulation des observations relevées en termes d'écart, avec des phrases affirmatives. Cela permet aux étudiants d'approcher la réalité des comportements des élèves.

- la différenciation des observations plus ou moins globales faites par les étudiants.

- etc...

Cette approche inspirée du modèle systémique ago-antagoniste de Bernard-Weil (1988) ne peut pour l'instant être poussée plus loin. Retourner à notre pratique qui est autre que celle à l'origine de ce modèle théorique, est une nécessité du couple

théorie- pratique lui-même. "La théorie doit sans cesse s'engager dans la pratique pour continuer à exister" (Malglaive, 1982, p.22). Nous ne sommes pas sûre de n'être plus dans une attitude réductionniste. Le retour à la pratique s'impose pour faire une prospection plus fine. Le dernier couple qui se révèle maintenant et qu'il nous faut évoquer est bien celui de la théorie et de la pratique. On ne sait lequel est premier, ils se nourrissent l'un l'autre, mais s'excluent également. Dans l'action, on ne peut avoir la distanciation nécessaire à la théorie, on ne peut arrêter le temps. Toutefois la pratique ne peut être conçue comme application de la théorie. Toutes deux sont nécessaires pour procurer la connaissance plus approfondie des phénomènes. L'intervention orientée vers la réussite en action, fait émerger de nouvelles données dont la théorie se nourrit avant de produire de nouvelles hypothèses explicatives, puis de nouvelles hypothèses d'action. Mais cette théorie sera toujours lacunaire par rapport à la pratique.

Ce couple marque les limites de ce travail mais constitue également l'une des armes du formateur. Le dosage de ces deux pôles reste un problème très délicat. "L'alternance théorie-pratique" n'est pas une garantie d'efficacité. Elle peut rester sur le modèle prégnant dans les Sciences de l'Education pour lesquelles la pratique reste conçue comme application, ou bien maintenir une juxtaposition entre une expérience de terrain (type formation sur le tas) et des cours théoriques sur le mode de la voie symbolique (Malglaive et Weber, 1982 p.24). Que se cache-t'il derrière ces deux pôles, quelles sont les relations à envisager entre les deux, à quel type de savoir la théorie renvoie-t'elle ? Le modèle heuristique de Piaget sur le processus de conceptualisation, utilisé comme instrument d'analyse nous semble très porteur pour le formateur et ne

permet-il pas d'envisager des articulations entre "la voie matérielle d'acquisition des connaissances" et "la voie symbolique" (1982, p.24) ?

## 5. CONCLUSIONS.

Cet essai de conceptualisation nous a conduit à utiliser de façon partielle, des théories différentes. Cela nous semble inhérent à l'analyse de pratiques. Un seul éclairage théorique ne peut rendre compte d'une pratique. La nôtre dont le noyau central est constitué par l'évaluation formative des étudiants comporte plusieurs phases emboîtées (ALLAL, 1979) qui vont de l'observation au diagnostic puis à la remédiation.

Les concepts de sens, de motif, de besoin et de but chez Léontiev nous permettent d'aller au-delà des aspects observables des comportements et de ne pas réduire la formation à une sorte de technologie de l'acte d'enseignement des APS.

Le processus de conceptualisation chez Piaget allant de "la périphérie vers les centres" permet de considérer les verbalisations des étudiants sur leur pratique, autrement qu'en termes d'écart aux objectifs de formation, il est possible d'y lire une logique, de la suivre, voire de la provoquer.

La théorie de Vermersch sur les registres de fonctionnement cognitif est totalement cohérente avec les données piagésiennes. Elle constitue un autre repère de diagnostic pour le formateur et l'ouverture du champ des possibles de l'étudiant oriente son action. Ces recours théoriques constituent des clés qui autorisent un autre regard, que celui qui consiste à "trouver

chez les sujet en face de soi non plus ce qui leur manque, mais ce qu'ils possèdent déjà en terme de promesse" (Mérand, 1989. Stage M. Baquet, Embrun).

L'approche systémique ago-antagoniste de Bernard-Weil offre une ouverture pour sortir des approches réductrices, linéaires en matière de formation. Le formateur peut se décentrer des contenus pour d'abord jouer sur les conditions qui favoriseront, stimuleront les processus des formés. Le choix de ce modèle systémique se justifie par le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'un modèle théorique mais qu'il est celui d'une praxis, celle du biologiste et du médecin, alors que la plupart des modèles systémiques comme celui de Le Moigne<sup>1</sup> restent théoriques. De plus il n'entre pas en contradiction avec les données piagétienne, comme en témoigne Bernard-Weil lui-même (1988, p.108-109).

Il est vrai que ces différentes théories, la façon dont nous les articulons correspondent au niveau de formalisation de notre propre pratique. Elles ne sont que le produit d'abstractions réfléchissantes et d'équilibrations successives. Comment un formateur rencontre-t'il telle ou telle théorie ? C'est peut-être un mystère à élucider. Le fait est qu'à tel moment, telle théorie lui fournit un éclairage nouveau qui lui permet un pas en avant. Une autre aurait pu être plus pertinente ! C'est possible. La pratique est orientée vers la réussite en action. La compréhension des phénomènes en constitue donc un moyen et nullement une fin.

---

<sup>1</sup>Le Moigne (1985) : *Théorie du système général*. Paris : PUF.

**CONCLUSIONS**

**PERSPECTIVES**



**CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES :**  
**DE LA COMPREHENSION VERS L'IMPLICATION.**

Nous arrivons au terme de ce travail. Prendre un peu de recul, nous paraît nécessaire, pour tenter de le caractériser, d'en cerner les avancées et les limites. Nous ne pouvons terminer sans revenir sur les retombées pour le formateur et sans envisager les perspectives possibles.

**1. CARACTERISTIQUES ET LIMITES DE CE TRAVAIL.**

**1.1. Discussion générale : quel paradigme de recherche ?**

Ce travail n'est, semble-t-il, pas orthodoxe et de ce fait, nous a posé de nombreuses difficultés tout au long de sa réalisation. Difficultés au niveau des méthodes d'analyse, au niveau des rapports entre les données théoriques, les faits et leur interprétation, au niveau de la logique d'exposition de ce rapport de recherche etc... A cela s'est ajoutée la difficulté d'échanger, de communiquer, de se faire entendre. D'une part, il n'est pas facile d'échapper au paradigme habituel expérimental. D'autre part, ce produit de recherche ne nous semble pas recevable d'emblée. Il ne peut avoir du sens que pour ceux et celles, qui se sont déjà posés ce type de question. Cela signifie que la bascule, leur permettant de n'être plus uniquement centrés

sur leur rôle de formateur est faite. Le rôle de l'activité propre des étudiants-stagiaires dans la construction des savoirs, de leurs compétences est pris en considération.

Malgré ces difficultés, nous nous sommes entêtée à poursuivre. Le chercheur n'est ici pas neutre. Il est engagé par les besoins du formateur qu'il est en même temps et qui reste dissimulé tout au long des trois études. Une question de terrain était posée et donne le sens de cette recherche. Elle nécessitait une approche de type qualitative et n'était pas compatible avec une formulation d'hypothèses. Celle-ci nécessite déjà une bonne connaissance du phénomène étudié, ce qui n'était pas notre cas. Il ne fallait pas non plus que les données recueillies se transforment en chiffres pour des opérations statistiques, nous faisant perdre ainsi leur contenu qualitatif, leur sens. Nous nous sommes située, nous semble-t'il à la limite de l'observation et de l'expérimentation, telles que Reuchlin (1972) les définit. Observation, par l'analyse rigoureuse, minutieuse du corpus, organisée par des données théoriques explicites; expérimentation, à la fois par le fait de mettre en place un dispositif orientant les comportements dans une direction définie, mais aussi par le fait de pouvoir prédire, décrire à priori. Nous touchons un problème délicat, celui des relations entre le formateur et le chercheur (Kohn, 1985-1986).

Il est évident que la dynamique, la méthodologie de ce travail tient à la manière dont s'articulent pratique et recherche. Le formateur s'est efforcé de disparaître pendant le détour de ce travail, mais les comportements étudiés à travers les verbalisations écrites s'inscrivent dans la pratique du formateur. Le dispositif mis en place n'a rien de neutre, il est le produit de la capitalisation des expériences réfléchies antérieures. Les variables (indépendantes) combinées, dans

lesquelles se déroulent la formation ne sont pas réunies par hasard, mais le fruit d'une démarche de recherche-action (GRAF, groupe de recherche-action sur la formation des étudiants STAPS, reconnu par la MAFPEN de Montpellier). Il en est de même du guidage des étudiants pendant cette formation. Pour les besoins de la recherche, et vu la complexité de l'ensemble nous avons isolé le système -étudiants/acte d'enseignement des APS-, de l'ensemble dans lequel il fonctionne à savoir le système de formation. Mais il est maintenant nécessaire de le resituer pour mieux comprendre et relativiser les connaissances produites. Nous avons cherché à élargir le corpus à des documents d'autres groupes d'étudiants engagés dans la même formation. L'exploitation de ces matériaux s'est avérée impossible. Soit les bilans étaient trop succincts dans un langage très général, soit l'accent était mis sur les préparations de séances. La navette "sujet-objet" n'était guère stimulée. Il aurait fallu que ces étudiants soient engagés dans la même démarche de formation.

Un certain nombre de choix ont été faits et installé ce travail dans un paradigme autre que le paradigme expérimental. Le problème n'est pas de vouloir les opposer mais plutôt de savoir ce qu'il était possible de faire, compte tenu de la connaissance actuelle du champ exploré, des conditions de recherche acceptables. Ne vaut-il pas mieux "des démonstrations douteuses qui portent sur des faits nouveaux à des démonstrations rigoureuses qui n'apportent rien parce que le choix des variables a été artificiellement et abusivement limité" (Widlöcher, 1981).

### **1.2. Les problèmes de validation.**

Le contrôle des faits se pose. Il n'était pas réalisable dans le cadre de ce travail. Il ne peut se concevoir de la même façon que dans une recherche de type expérimental. Plusieurs

formes nous paraissent possibles et sont à recouper entre elles. Faire mener la même analyse sur des documents écrits du même type, par d'autres personnes nous semble une voie (exploitable dans le cadre des travaux menés dans notre laboratoire : COPM, Centre d'Optimisation de la Performance Motrice). Une grille de lecture peut se dégager de ce travail. Son exploitation permettrait de la valider et de l'ajuster.

Peut-on considérer comme élément de validation, le fait que des données produites par cette recherche, permettent des avancées dans la pratique de formation ? Comment les évaluer ? Pour ce qui nous concerne, au fur et à mesure de leur émergence, les informations nouvelles étaient systématiquement réinvesties dans la pratique. De ce fait les étudiants formés en 1987/88, n'ont pas réalisé le même parcours que ceux formés en 1990/91. Le guidage des derniers leur permettait d'évoluer davantage, d'avancer plus loin dans le continuum de la microgénèse de cette compétence pédagogique. Par contre la formation 1991/92 a permis de repérer une nouvelle variable indépendante qui se combinerait aux précédentes : La massification de la formation ou son morcellement tout au long de l'année universitaire. La formule de stages massés a été remplacée par une demi-journée hebdomadaire sur 20 semaines. Avec un échantillon d'étudiants identique aux précédents (11 étudiants), leur niveau de compétence en fin de formation était bien moins important que celui des étudiants des années précédentes. Cela demande à être confirmé.

Il est pensable également d'observer le même type de dispositif de formation qui serait réalisé par d'autres collègues. Cela demandera du temps.

Le faisceau de causes auquel nous sommes confrontée, constitue l'une des difficultés rencontrées ainsi que le fait de ne pouvoir tester, pour l'instant, nos données en dehors de la situation réelle interactive.

Une autre forme de validation nous semble être l'exploitation de ces données dans la pratique par d'autres collègues. Le fait, qu'ils puissent lire les comportements d'enseignants novices en situation, faire des propositions adaptées et susciter un intérêt accru des novices concernés, serait pour nous un élément de validation supplémentaire. La question du contrôle de ces données demeure. Nous sommes actuellement tentée de dire que les données produites devraient trouver leur validation dans la pratique sous différentes formes. Le problème est de pouvoir recueillir les données.

Une autre question, liée à la relation formateur-chercheur se pose à propos de la méthodologie. Nous avons procédé, en tant que chercheur à des études de cas. Mais les faits mis en évidence, avaient déjà, pour certains, été repérés, dans leur régularité, par le formateur de façon plus ou moins intuitive. Cela modifie le sens de l'étude de cas. Nouveaux pour le chercheur, ces faits ont déjà une histoire pour le formateur. Les confirmer et les élucider complètement du point de vue de leurs conditions d'émergence constituent le pas en avant du chercheur.

### **1.3. Des limites.**

Les contradictions décrites dans l'évolution des étudiants, sont adhérentes au contexte et aux conditions de la formation étudiée. De ce fait, il faut être vigilant et ne pas transférer des connaissances produites dans cette recherche, sans prendre en compte la singularité de la situation de formation envisagée.

Ce rapport de recherche a nécessité un gros effort d'explicitation, de différenciation, d'un travail au départ très intuitif. Il n'est pas sûr que nous soyons parvenue au terme de cette démarche de "conscientisation". La correspondance est-elle totale entre ce qui est explicité et ce qui s'est effectivement passé ?

## **2. LES RETOMBÉES POUR LE FORMATEUR.**

Nous avons commencé à traiter ce point à la fin du chapitre précédent avec la formulation de deux hypothèses relatives à l'exploitation de deux couples ago-antagonistes. Le couple sécurité/prise de risque permettrait de jouer sur l'attitude des étudiants. Puis le couple relatif au processus de conceptualisation favoriserait la construction des savoirs à partir de l'action.

### **2.1. Le retour de la navette vers l'action propre du formateur.**

Nous appliquons maintenant la grille relative au processus de conceptualisation, utilisée pour la troisième recherche sur les verbalisations des étudiants, à notre propre cas, c'est-à-dire à la genèse de la compétence du formateur.

Ce travail de thèse représente une prise de connaissance (au sens piagétien) sur notre "objet", tel que nous l'avons défini à la figure 1 : "comment ça marche" un étudiant en STAPS débutant dans l'enseignement des APS quand il est en situation ? Nous pensons avoir maintenant un certain nombre de repères sur le continuum de la construction de la compétence pédagogique chez ces étudiants ainsi que sur les processus en jeux. Nous maintenons le terme global de "compétence" car nous avons constaté à plusieurs reprises que ses composantes constituent un

tout et que leurs interactions sont fonctionnelles dans l'évolution même des étudiants. Les composantes recouvrent d'une part les aspects souvent qualifiés de "pédagogiques" (gestion du groupe classe, du dispositif, du matériel...) et d'autre part les aspects appelés "didactiques" (tâches et interventions liées à l'apprentissage).

Pour revenir sur le pôle de notre action propre de formateur (processus d'intériorisation), en quoi ces données vont-elles nous permettre de pousser plus loin la démarche engagée ?

La prise de recul par rapport à notre propre pratique nous a permis un gain en lucidité, ce qui nous donne plus d'assurance. Le doute, s'il n'est jamais totalement évacué, s'est réduit. Nous avons pris conscience de certaines de nos procédures de formation qui étaient encore très intuitives, comme par exemple notre façon de gérer le couple "sécurité/prise de risque", les stimulations chez les étudiants du fonctionnement de la navette sujet/objet etc...

Si nous transposons les couples ago-antagonistes à notre niveau, le pôle "DIRIGER" du point de vue de la gestion du travail du groupe, devrait devenir plus précis, plus net, les exigences proposées aux étudiants, plus catégoriques. L'importance et la nécessité de ce pôle ressortent encore davantage pour le bon fonctionnement de l'autre élément du couple "FAIRE APPRENDRE". Ce dernier a totalement basculé se traduisant, par la mise en place du dispositif de formation dans un premier temps, puis vers un guidage, une aide à l'étudiant. Pour le niveau étudié ici, les connaissances théoriques utiles se sont trouvées très limitées. Il nous semble qu'elles ne viennent qu'en éclairage des prises de connaissance de type empirique, voire de certaines prises de conscience sur l'action propre. Un dérapage

guête sans cesse le formateur, celui de fournir plus de connaissances théoriques qu'il n'est nécessaire. Il y aura là, un thème à explorer, une fois que ce genre de démarche sera poussée plus loin, celui des relations entre la construction de savoirs procéduraux (Malglaive, 1990, 77<sup>1</sup>) et de savoirs théoriques en suivant le cheminement "périphérie-centres" des étudiants.

Cette démarche nécessite une implication totale de l'étudiant et un travail personnel conséquent. Dans le contexte universitaire actuel, l'étudiant est surpris, n'a pas l'habitude de ces formes de travail. Le formateur est donc obligé de jouer également du couple "CONTRAINdre" / "MOTIVER". Il faut que l'étudiant perçoive des effets produits pour adhérer pleinement aux procédures de travail (écriture systématique de bilans de séance, enregistrements de séquences pédagogiques au magnétophone, qu'il faut ensuite ré-écouter, ou retranscrire...). Par contre la pratique de "l'entretien d'explicitation" (cf perspectives) entraîne d'emblée son adhésion. Lui donner la parole pour parler de sa pratique, sans aucun jugement de valeur et sans aucune référence à des normes, lui est de suite bénéfique et plus facile que l'écriture solitaire du bilan. Les rapports enseignant-étudiants sont inversés dans le processus de construction des savoirs. Au lieu que ce soit l'étudiant qui reçoive des informations de l'enseignant, c'est ce dernier qui cherche à obtenir des informations de l'étudiant (informations qu'il ignore lors de son questionnement). Cette technique de travail nécessite d'être démultipliée, par une formation des

---

<sup>1</sup>Ce sont les enchaînements d'opérations, les règles et conditions à respecter pour obtenir les effets voulus et n'obtenir qu'eux, qui s'organisent en procédures ou en plan d'action et constituent lorsqu'ils sont formalisés, ce que nous appelons les savoirs procéduraux".



étudiants eux-mêmes, pour devenir réellement un instrument de formation. Nous n'en sommes actuellement qu'à des prémisses d'exploitation.

## 2.2. Des avancées en compréhension.

Les études de cas ont permis des avancées par rapport à la compréhension du formateur au tout début de cette recherche .

### 2.2.1 L'exemple de Christophe.

Christophe présentait un profil satisfaisant en fin de Deug2 compte tenu des exigences : "bon animateur capable de maîtriser et d'animer un groupe classe (30 élèves, une heure) de façon dynamique en Hand-ball". De façon intuitive nous avons identifié un blocage au plan de la "transposition didactique", qui l'empêcherait de progresser et nous étions démunie pour lui faire des propositions. Nous disposons maintenant d'une hypothèse de diagnostic nouvelle. Christophe recherche la sécurité, évite les prises de risque. De ce fait il "s'accroche" au Hand-ball, pratique sociale de compétition, telle qu'il l'a connue dans sa pratique physique personnelle. Son activité perceptive sur le terrain reste organisée par l'évaluation des écarts entre ce qui se passe et sa connaissance du Hand-ball. Cela l'empêche de considérer les relations des élèves avec les tâches qu'il leur propose. Ses travaux écrits traduisent une focalisation sur les préparations de séances (son guide pendant les séances ne laissant pas de place à l'incertitude, tout est réglé d'avance) et des bilans très réduits ne contenant aucune observation si ce n'est sous des formes négatives (ne...pas...) c'est à dire en termes de "manques", de défauts" d'écart aux comportements attendus. Dans un premier temps, nous chercherions au niveau du contrat de formation, à créer les conditions qui lui

permettraient une prise de risque plus grande. Puis il faudrait qu'il trouve un intérêt à décrire les comportements effectifs des élèves, à les comprendre du point de vue des interactions élèves-milieu (au sens large). Cela pourrait commencer lors d'entretiens, puis lors d'observations de séquences magnétoscopées, enfin au niveau de l'écrit. Lui demander d'enseigner une APS qu'il connaît peu ou inhabituelle pour lui, pourrait peut-être l'aider à sortir de cette recherche de conformité ?

### 2.2.2. L'exemple de Benoît.

Son étude fait apparaître qu'il est totalement absorbé par le pôle "FAIRE APPRENDRE" et n'accorde pas assez d'attention au pôle "DIRIGER". Il s'intéresse beaucoup, en fin de formation, contrairement à Christophe, à l'activité des élèves, à la nécessité de leur proposer un but, de leur permettre de prendre des informations sur leurs résultats, de créer les conditions d'une pratique conséquente etc... Mais ses relations au groupe posent problème, le mettent en difficulté sérieuse. Il manque de confiance en lui et n'assume pas la nécessaire autorité du maître. Si bien qu'il s'adresse aux enfants avec une petite voix, qu'il ne les regroupe pas avec fermeté pour leur donner les explications, est obligé de répéter plusieurs fois... Il se fait donc rapidement "déborder", a des problèmes de "discipline", alors qu'il manifeste une attitude totalement orientée vers les élèves ici et maintenant. Il nous semble à présent, qu'il faut l'aider à faire les relations entre son action propre et leurs effets sur les élèves. Au niveau des moyens, nous pouvons lui faire enregistrer au magnétophone (fixé sur la poitrine) les

débuts de ses séances, les mises en place d'exercices, ou bien lors d'entretiens lui faire évoquer le déroulement de ces séquences...

### 2.2.3. L'exemple d'Alain.

Fort d'une expérience antérieure d'animation, Alain est très sûr de lui et se porte volontaire pour des conditions d'enseignement un peu plus difficiles que pour les autres étudiants (le groupe d'étudiants étant impair). Or dans ses bilans, il attribue toujours une cause extérieure aux difficultés rencontrées. De ce fait il ne revient jamais sur son action propre et n'opère aucune régulation. La navette sujet/objet, objet/sujet n'a pas été activée. Ses procédures sont vite devenue des stéréotypes. En situation difficile, il s'énerve beaucoup après les enfants et utilise beaucoup de sanctions (pôle "contrainte"). En fin de formation, nous ne comprenions pas pourquoi cet étudiant avait stagné et en était resté à son niveau de départ. Nous n'avions pu décrire ce fait et ne sommes pas intervenue pour le stimuler à sortir de ce mode de fonctionnement. L'écart se creusait entre sa pratique pédagogique et celle des autres étudiants du groupe.

## 2.3. Des interrogations.

2.3.1 La prise de conscience des effets de certaines exigences proposées dans cette formation nous interroge. Les étudiants y répondent toujours par des solutions formelles dans un premier temps. Celles-ci sont sources de difficultés sur le terrain. Certains étudiants en prennent rapidement conscience et trouvent alors des solutions plus fonctionnelles tandis que d'autres restent enfermés dans leurs premières solutions. Voici un exemple d'évolution intéressante chez Patrice :

Les deux premières exigences proposées sont d'intéresser et d'impliquer tous les élèves. Patrice propose dans une séance de sports collectifs un exercice finalisé par un but (lancer le ballon dans une cible) pour intéresser les élèves. Ils sont organisés par groupes de 7 pour un ballon et doivent faire un parcours en se le passant. Pour répondre à la deuxième exigence, il demande aux enfants d'avoir tous eu la balle au moins une fois avant qu'elle ne soit lancée dans la cible. Le résultat est catastrophique. Les enfants s'arrêtent devant la cible et ceux qui n'ont pas encore touché le ballon se font des mini-passes sur place, puis se disputent le ballon pour l'envoyer dans la cible. Ces séances ont été très difficiles à vivre pour Patrice, aussi avait-il à coeur de réguler pour la séance suivante. Il a pu dépasser le niveau des difficultés pour identifier le problème en cause, à savoir poursuivre deux "objectifs" avec une même tâche (un "objectif Hand-ball", un "objectif de socialisation"). Il a cherché à proposer une tâche pour atteindre son objectif de Hand-ball (progresser dans la maîtrise des passes). Puis il a pris en compte des données sur les enfants pour faire des groupes plus petits (un ballon pour 4 ou 5), ce qui l'oblige à faire plus de groupes, pour mettre des enfants de même niveau ensemble, pour différencier le but à atteindre en fonction des plus faibles (faire le moins de passes possible) et des plus forts (atteindre la cible le plus vite possible). Puis il s'est aperçu qu'avec ce type de fonctionnement, il atteignait son deuxième objectif et répondait ainsi aux exigences du formateur (que les enfants soient tous impliqués, intéressés).

Cette évolution entre deux séances est assez spectaculaire. Elle fut possible grâce à un entretien d'explicitation mené entre les deux séances et à un retour de l'étudiant sur la bande vidéo correspondante. Nous n'avons pu obtenir ces données que par un autre entretien qui fut mené deux mois plus tard, avec l'accord de cet étudiant.

Pour revenir à notre problème, nous avons pris conscience que les exigences formulées aux étudiants au départ, sont contradictoires entre elles et fourvoient les étudiants vers des solutions problématiques. L'exemple réussi ci-dessus, plaide-t'il pour leur maintien ?

### 2.3.2 Une contradiction à gérer par le formateur entre l'évaluation formative et l'évaluation certificative.

Le fait de fournir aux étudiants des critères et des indicateurs d'évaluation (ce qu'un étudiant doit être capable de faire pour obtenir 08 ou 10 sur 20 à son U.V.) installe ceux-ci dans une attitude de réduction des écarts qui n'est pas compatible avec la démarche proposée d'évaluation formative (conçue comme régulation -Weiss, 1984- à partir du point de départ du sujet). Tant que les échéances restent lointaines, les étudiants acceptent de rentrer dans cette démarche de retour réflexif sur leur pratique. Par contre ce n'est plus possible dès qu'il est question de notes, car ils se fixent sur le point d'arrivée. Au niveau où nous en sommes, l'auto-évaluation est difficilement possible avec un réel travail de formation tel que nous le profilons. Il nous faut réfléchir à un autre type de contrat de formation.

### 3. PERSPECTIVES.

Elles se situent à deux niveaux, celui de la pratique de formation et celui de la recherche.

#### 3.1. Les perspectives au niveau de la formation : de la compréhension vers l'implication.

Nous resterons assez brève car nous avons déjà profilé ces perspectives ainsi que certaines questions auxquelles nous sommes confrontées, au fur et à mesure de leur émergence. Si nous résumons. Les données mises à jour sur les comportements des étudiants (motifs, buts, objectifs, cheminement "périphérie-centres", registres de fonctionnement cognitif...) devraient permettre d'affiner le diagnostic que le formateur peut faire de ses étudiants ainsi que leur positionnement respectif entre les deux pôles des différents couples identifiés. Le diagnostic n'est pas la remédiation. Ce n'est qu'une connaissance personnelle du formateur, le premier but de l'évaluation formative (Allal, 1976). A partir de ces diagnostics, évaluation des points de départ, le formateur va adapter le dispositif de formation pour mettre les étudiants en situation favorable à l'adoption de l'attitude centrée sur les élèves en activité ici et maintenant. Nous avons déjà énuméré les variables manipulables à négocier avec les enseignants des classes concernées et avec les étudiants. L'étude, la mise en place et l'"activation" du dispositif ne sont pas les seules tâches du formateur. Il va cibler les stimulations, les sollicitations également à partir des diagnostics établis. Les données produites dans ce travail, vont lui permettre de poursuivre la lecture des comportements des étudiants et de voir si les processus se déroulent de façon favorable, ou si tel étudiant stagne ou régresse. Le dosage du

couple PRATIQUE/THEORIE est important et le découpage entre les temps de pratique et de retour sur cette pratique ne peut se faire formellement. Le climat de travail, de compréhension, d'acceptation des erreurs comme nécessaires aux progrès, d'entraide, de rigueur... est à créer. Pour ce faire, il est indispensable que le formateur n'évalue pas ses étudiants pour la certification.

Les axes de la démarche du formateur étant donnés, nous ne disposons pas pour l'instant de repères précis pour le maniement des couples ago-antagonistes "SECURITE/PRISE DE RISQUE" et "PRISE DE CONNAISSANCE/PRISE DE CONSCIENCE". Ce travail ne pourra se faire que dans le cadre d'une recherche-action, c'est-à-dire d'un retour réflexif sur notre propre pratique avec des collègues engagés dans la même démarche (GRAF).

Nous avons la chance de pouvoir explorer un nouvel instrument que nous avons déjà mentionné, l'entretien d'explicitation. Mis au point par Vermersch (1990, 1991, 1992), il est actuellement mis en oeuvre par les membres du GREX (Groupe de Recherche Explicitation et Prise de conscience), dans différentes pratiques d'enseignement et de formation qui nécessitent un accès détaillé à l'expérience propre du sujet (Vermersch, 1992b). Cette technique d'entretien ou plutôt cet ensemble de techniques permet d'aider le sujet à accéder à des connaissances non conscientes, "pré-réfléchies" (1992b). Elle se démarque des pratiques de questionnement en quête directe d'intelligibilité, de rationalité se traduisant par des "pourquoi", et qui font appel à des connaissances déjà "conscientisées" par le sujet (Annexe 4, document 1). Le but est d'amener le sujet à faire de ses connaissances en acte des objets de connaissance. Il faut donc dans un premier temps, faire exister au plan de la représentation ce qui n'existait qu'au plan

de l'action. Par l'évocation, le réfléchissement est la condition pour que le sujet fasse l'expérience de sa propre pensée et puisse ainsi construire son vécu comme expérience. Il s'agit de techniques, de pratiques dans une relation interactive. Une appropriation, un entraînement sont donc nécessaires à leurs maîtrises. Nous poursuivrons donc en travaillant à deux niveaux, celui de la conduite d'entretien dans la formation des étudiants (à l'acte d'enseignement et dans le cadre des pratiques physiques) et celui de la formation à l'entretien d'explicitation lui-même (futurs enseignants, formateurs). Nous avons déjà souligné qu'il vaut mieux travailler au second degré pour se former les compétences pertinentes du premier degré (Martinez, 1989).

### **3.2. Les perspectives au niveau de la recherche.**

Nous avons évoqué l'action-réflexion au sein du GRAF, qui reste toutefois très tournée vers l'action.

L'explicitation est l'axe principal de nos travaux à venir. Dans un premier temps, nous voulons explorer ce que cet instrument permet du point de vue de la formation des étudiants à l'acte d'enseignement. Il nous faut élaborer, recueillir et analyser des protocoles enregistrés en vidéo.

Sa maîtrise peut nous entraîner à plus long terme, dans d'autres directions que celle de la formation pédagogique, en particulier vers l'extraction des savoirs de praticiens experts, soit dans le domaine de l'entraînement sportif, soit dans celui de l'enseignement de l'EPS.



Si les conditions se présentent, nous aimerions poursuivre l'exploration amorcée par ce travail avec des enseignants novices toujours en formation initiale mais un peu plus avancés. Cela pourrait se faire en 1ère et 2ème année d'IUFM avec des étudiants qui auraient déjà été impliqués dans ce type de formation.

#### 4. CONCLUSION.

Nous ferons trois remarques pour conclure.

4.1. La première est l'expression d'une crainte. Nous nous sommes engagée dans une démarche de formation non normative, de type clinique. Ces repères construits pour mieux nous démarquer de ce que nous ne voulons plus faire, pour servir au diagnostic du formateur, ne risquent-ils pas de devenir un nouveau jeu de normes ? Dans ce cas l'évaluation formative se transformerait à nouveau en contrôle ! (Ardoino, 1989b).

Le formateur veut connaître, veut savoir, afin de mieux orienter son action pour permettre aux formés de faire, d'être et de devenir plus compétents. Ne sera-t'il pas tenté de vouloir transmettre ces savoirs aux formés eux-mêmes ? Or ce savoir du formateur ne peut prendre du sens, sans plus pour les formés. Il ne faut pas le confondre avec les savoirs qu'ils doivent s'approprier (toujours notre tableau 1). Il y a là aussi un paradoxe, celui de vouloir comprendre, anticiper et en même temps de se laisser guider par l'évènement, de le lire tel qu'il survient !

4.2. Ce travail ne recouvre pas toute l'activité du formateur. Il ne faudrait pas que la tentative de rationalisation des comportements fasse oublier ce qui reste le moteur de tout acte, à savoir la motivation; que les étudiants aient envie, le goût d'enseigner et le souci aussi, de donner envie à leurs élèves de pratiquer.

4.3. Enfin, nous pensons avoir montré qu'il est possible de porter un regard distancé sur des produits de sa pratique, que cette démarche de praticien-chercheur permet d'accéder à des faits que l'on ne pourrait approcher autrement.

Faire surgir du nouveau, remettre en cause ce qui est déjà "routinisé" dans notre pratique, n'est pas sans effet sur la relance de l'intérêt personnel. Rendre le quotidien inhabituel par des découvertes qui le modifient sans cesse, c'est ne jamais se lasser des opérations de formation qui reviennent d'une année sur l'autre, c'est en quelque sorte garder la flamme qui nous a fait choisir ce métier.

## BIBLIOGRAPHIE.

ABRIC, JC. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg : Editions Delval.

ALBERTINI, JM. (1984). Représentation et initiation scientifique et technique, in C, Belisle & B, Schiele, *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes*. Paris : CNRS.

ALLAL, L. (1983). Stratégie d'évaluation formative : conception psycho-pédagogiques et modalités d'application, in L, ALLAL., J, CARDINET & P, PERRENOUD. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Université de Genève : Peter Lang.

ALLEN, D., RYAN, K. (1971). *Le Micro-enseignement, une méthode rationnelle de la formation des enseignants*. Paris : Dunod.

ALTET, M. (1979). *Modification des opinions, attitudes pédagogiques et des comportements chez l'élève-professeur en formation : rôle de l'autoscopie, du micro-enseignement et d'une formation intégrée*. Thèse non publiée, Doctorat 3e cycle. Université de Caen.

AMADE-ESCOT, C. (1991). *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'éducation physique et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*. Thèse non publiée, Doctorat STAPS. Université Toulouse III.

ARDOINO, J. (1980). *Coordonnées pour une lecture multiréférencielle des situations éducatives*, in *Education et relations*. Gauthiers-Villars, UNESCO.

ARDOINO, J. (1989a). *Travail autour de notions: contrôle/évaluation; régulation/processus; temporalité*. Conférence non publiée, Université Aix-Marseille.

ARDOINO, J., BERGER, G. (1989b). *D'une évaluation en miettes à l'évaluation en actes. Le cas des universités*. Paris: ANDSHA.

BAILLAUQUES, S. (1991). *La prise de fonction des enseignants. Un faux rite d'initiation*. *Cahiers pédagogiques : débiter dans le métier*, 290, 18-22.

BAILLAUQUES, S., LOUVET, A. & al. (1988). *La prise de fonction des instituteurs*. Rapport de recherche. Paris : publications INRP.

BARBIER, JM. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.

BARBIER, JM. (1989). *Témoignage sur une expérience d'articulation entre recherche et formation professionnelle*. Grenoble : publication UIFM et UFRSTAPS.

BERNARD-WEIL, E. (1988). *Précis de systémique Ago-Antagoniste*, Lyon : Editions l'Interdisciplinaire.

BERNARD-WEIL, E. (1989). Théorie et pratique des activités systémiques en bio-médecine, in B, PAULRE, *Perspectives systémiques*. Lyon : Editions l'Interdisciplinaire.

BONNIOL, JJ. (1982). Recherches et formations: pour une problématique de l'évaluation formative, in JM, De Ketele, *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : Editions De Boeck, 119-133.

BONNIOL, JJ., GENTHON, M. (1989). L'évaluation et ses critères : les critères de réalisation. Manuscrit pour la revue *Repères n°2*, INRP.

BOURDONCLE, R et al, (1988). Vers un inventaire analytique des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs. *Perspectives documentaires en science de l'éducation*, 15, 101-115.

BRUNELLE, J. (1971). *Au sujet des styles d'enseignement selon Muska Mosston*. Université Laval.

BRUNELLE, J. et al. (1991). La supervision pédagogique. *Revue EPS*, 227, 58-64.

CARDINET, J. (1982). *Compétences, Capacités, Indicateurs : quel statut scientifique ?* Neuchâtel : publication IRDP.

CARDINET, J. (1984). *Pour apprécier le travail des élèves*. Neuchâtel : publication IRDP.

COULON, A. (1987). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF.

COURTOIS, B. (1989). L'apprentissage expérientiel : une notion et des pratiques à défricher. *L'Education Permanente : apprendre par l'expérience*, 100/101, 7-12.

DHELLEMES, R. (1981). *Formation des enseignants d'EPS. Contribution à l'étude des mises en oeuvre de la pratique pédagogique des étudiants dans les UER-EPS*. Mémoire por le diplôme de l'INSEP. Paris.

DOLLE, JM. (1987). *Au-delà de Freud et de Piaget*. Toulouse : Editions Privat.

DOMINICE, P. (1989). *Expérience et apprentissage : faire de nécessité vertu*. *Education Permanente : apprendre par l'expérience*, 100/101, 57-65.

DORON, R., & PAROT, F. (1991). *Dictionnaire de Psychologie*. Paris : PUF.

DUCROS, P., FINKELSZTEIN, D. (1984). *L'école face au changement : Innover, pourquoi ? Comment ?* Grenoble : Edition CRDP.

ERBANI, E. (1983). *Influence de la pratique sportive des enseignants en éducation physique et sportive sur leur intervention pédagogique*. Thèse non publiée, Doctorat 3e cycle. Université Paris VII.

EVARD, G. (1990). *Gestion de la classe et théories implicites de l'enseignement chez deux instituteurs primaire*. Mémoire. Université de Liège.

FABRE, A. (1973). L'éducateur et l'expérimentation pédagogique in *L'école active expérimentale*. Paris : PUF.

FAMOSE, JP. (1982a). Pédagogie de situation : pour lever certaines ambiguïtés. *Revue EPS 1*, N°10, 2-4.

FAMOSE, JP. (1982b). Pédagogie de situation : pour lever certaines ambiguïtés. *Revue EPS 1*, N°11, 10-12.

FAYOL, M. (1979). Quelques remarques à propos de l'apport d'informations relatives à la psychologie de l'enfant à de futurs enseignants de sciences physiques. Paris : Congrès International de Psychologie.

FAYOL, M. (1980). Quelques réflexions sur la formation initiale des maîtres dans le monde. non publié, Université Montpellier III.

FAYOL, M. (1981). Former des maîtres, propositions pour une stratégie. *Revue Française de Pédagogie*, 55, 7-12.

FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.

GILLET, P. (1987). Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien. Paris: PUF.

GIORDAN, A. (1878). *Une pédagogie pour les sciences expérimentales*. Paris : Editions du Centurion.

GUILBAUD, G. (1949). Contributions critiques à la théorie de la valeur. *Economie appliquée*, Tome II, 2, 275-319.

HAMELINE, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris : Editions ESF.

HEBRARD, A. (1986). *L'éducation physique : Réflexions et perspectives*.

Paris : Coédition STAPS et Revue EPS.

HOC, J. (1980). L'articulation entre la description de la tâche et la caractérisation de la conduite dans l'analyse du travail. *Bulletin de Psychologie*, 33, 344, 208-218.

HOC, J. (1984). La verbalisation provoquée pour l'étude du fonctionnement cognitif. *Psychologie Française*, 29, 141-149.

HUBERMAN, M. (1983). Répertoire, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information. *Education et Recherches*, 2, 157-177.

HUBERMAN, M. (1991). Survivre à la première phase de la carrière. *Cahiers pédagogiques : débiter dans le métier*, 290, 15-17.

HUBERMAN, M. et al. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel; Paris : Delachaux et Niestlé.

HUGON, A., SEIBEL, C. (1988). *Recherches impliquées Recherches action: Le cas de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Wesmael.

INHOLDER, B., SINCLAIR, H., BOVET, M. (1974). *Apprentissage et structure de la connaissance*. Paris : PUF.



KOHN, R. (1985-1986). La recherche par les praticiens, l'implication comme mode de production de connaissances. *Bulletin de Psychologie*, 34, 377, , 817-826.

KOLB, D. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

LALANDE, A. (1947). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF.

LANDRY, F. (1989). La formation expérientielle : origines, définitions et tendances. *L'Education Permanente : apprendre par l'expérience*, 100/101, 13-21.

LEONARD, F. (1988). Les conditions d'une nouvelle connaissance. *Revue Française de Pédagogie*, 82, 39-46.

LEONTIEV, A. (1972). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions Sociales.

LEONTIEV, A. (1984). *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.

LEPLAT, J. (1982). Le terrain, stimulant ou obstacle au développement de la psychologie cognitive. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 2, 115-130.

LEPLAT, J. (1991). *Intérêt et limites de l'analyse de la tâche pour les habiletés motrices*. Conférence non publiée, Université Montpellier I.

LEPLAT, J. (1991). *Intérêt et limites de l'analyse de la tâche pour les habiletés motrices*. Conférence non publiée, Université Montpellier I.

LEPLAT, J., HOC, JM. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie Cognitive*, 3, 1, 49-63.

LEPLAT, J., PAILHOUS, J. (1977). La description de la tâche : statut et rôle dans la résolution de problèmes. *Bulletin de psychologie*, 31, 332, 149-156.

LERBET, G. (1980-1981). Formation permanente, recherche-action et développement de la personne. *Bulletin de Psychologie* 34, 348, 97-111.

LERBET, G (1990). Actualité de Jean Piaget. *Revue Française de Pédagogie*, 92, 5-13.

LISNARD, M. (1978). Micro Enseignement, autoscopie et travail en groupe. *revue Française de Pédagogie*, 43.

MAEHR, ML., NICHOLLS, JG. (1980). Culture and achievement situations. *Psychological Bulletin*, 84 1-13.

MALGLAIVE, G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 30, 34-49.

MALGLAIVE, G. (1990), *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF.

MARSENACH, J. (1982). *Les pratiques pédagogiques des enseignants d'éducation physique. Tradition ? Innovations ?* Thèse non publiée, Doctorat 3e cycle, Université Paris V.

MARSENACH, J., MERAND, R. (1987). *L'évaluation formative en Education Physique et Sportive dans les collèges.* Rapport scientifique n°2. Paris : INRP.

MARSENACH, J. et al. (1991). *Education Physique et Sportive : quel enseignement ?* Rapport de recherche. Paris : INRP.

MARTINAND, JL. (1979). *Acquis et perspectives de la recherche sur les activités d'éveil en physique et technologie.* Cahiers de Fontenay : Sciences physiques : mélanges didactiques, 16, 109-124.

MARTINEZ, C. (1984). *Etude de verbalisations provoquées d'étudiants en STAPS, en situation de formation pédagogique.* Mémoire DEA, Université Montpellier I.

MARTINEZ, C. (1985). *Comprendre l'éducateur.* DIRE EN APS, 17, 21-27.

MARTINEZ, C. (1989). *Analyse des effets d'un dispositif de formation/recherche, d'action-recherche.* Grenoble : publications de l'IFM et de L'UFRAPS.

MEIRIEU, P. (1988). *Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème.* Cahiers Pédagogiques, 262. 9-16.

MEIRIEU, P. (1988). Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème. *Cahiers Pédagogiques*, 262. 9-16.

MONTEIL, JM. (1981). *Formation initiale, formation continue*. Conférence non publiée, Université Montpellier I.

MONTEIL, JM. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Maurecourt : Editions Universitaires UNMFREO.

MOUNOUD, P. (1970). *Structuration de l'instrument chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

MOYNE, A., ARTAUD, J., BARLOW, M. (1988). *Formation et transformation de l'enseignant. Vers une pratique renouvelée de la pédagogie*. Lyon : Chronique Sociale.

MUGNY, G., PAPASTAMOU, S. (1984). Les styles de comportements et leur représentation sociale, in S. Moscovici *Psychologie sociale*. Paris : PUF.

NICHOLLS, JG. (1989). *Competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Massachusettes : Harvard University Press.

PERRENOUD, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, *Education et Recherche*, 2, 198-212.

PERRENOUD, P. (1986) La part de l'évaluation formative dans toute évaluation continue. *Evaluer l'évaluation*. Dijon : Editions INRAP, 202-210.

PIAGET, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris: PUF.

PIAGET, J. (1974b). *Réussir et Comprendre*. Paris: PUF.

PIAGET, J. (1974c). *Recherche sur la contradiction 2 : les relations entre affirmations et négations*. Paris : PUF.

PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : PUF.

PIERON, M. (1980). *Analyse de l'enseignement des Activités Physiques, notes provisoires*. Université de Liège.

PINEAU, G. (1989). *La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. L'Education permanente : apprendre par l'expérience, 100/101, 23-29.*

POSTIC, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.

RANCUREL, M. (1982). *Malades et anciens malades, réadaptation, adaptation, prévention. Rapport de mission MEN*. Paris.

REUHLIN, M. (1972). *Les méthodes en psychologie*. (2e éd), Paris : PUF.

RIFF, J., DURAND, M. (1992). *Planification et Décision chez les Enseignants d'Education Physique : bilan des recherches et perspectives. Revue Française de Pédagogie, sous presse.*

ROGERS, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

SAVOYANT, A. (1979). Élément d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de Psychologie*, 22, 17-28.

SCHWARTZ, B. (1977). *Une autre école*. Paris : Flammarion.

SEVE, L. (1974). Postface de la 3<sup>e</sup> édition de *Marxisme et théorie de la personnalité*. Tours : Editions Sociales.

TERRET, T. (1988). Début et déboires du jeune enseignant en EPS. *Revue Binet-Simon : L'exercice du métier* 614, 32-45.

TOCHON, F. (1989a). La pensée des enseignants, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 17, 75-97.

TOCHON, F. (1989b). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue Française de Pédagogie*, 88, 23-33.

TOCHON, F. (1989c) Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? *Formation et Recherche*, 5, 25-38.

TOCHON, F. (1990). *Trois épistémologies de la compétence éducative*. Conférence Université Montpellier I.

VERMERSCH, P. (1976). *Une approche de la régulation chez l'adulte. Registres de fonctionnement, déséquilibre transitoire et microgénèse*. Thèse non publiée Doctorat 3e cycle. Université Paris V.

VERMERSCH, P. (1979a). Une application de la théorie opératoire de l'intelligence de J. Piaget, aux problèmes de formation. *Education Permanente*, 51, 2-28.

VERMERSCH, P. (1979b). Peut-on utiliser les données de la psychologie génétique pour analyser le fonctionnement cognitif des adultes ? *Cahiers de Psychologie*, 22. 59-74.

VERMERSCH, P. (1983). *Problématique générale: performance et compétence*. Document du Laboratoire de Psychologie du travail, non publié. Paris.

VERMERSCH, P. (1990). Questionner l'action: l'entretien d'explicitation. *Psychologie Française*, 35-3, 227-235.

VERMERSCH, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les Cahiers de Beaumont*, 52bis-53, 63-70.

VERMERSCH, P. (1992a). Pensée privée et représentation dans l'action, in *Représentation pour l'action*, ouvrage en préparation produit du groupe PIRTEM-CNRS.

VERMERSCH, P. (1992b). *Groupe de recherche : Explicitation et Prise de Conscience, GREX*. Rapport d'activité MRT. Paris : Laboratoire d'ergonomie cognitive et physiologique.

VYGOTSKY, LS. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.

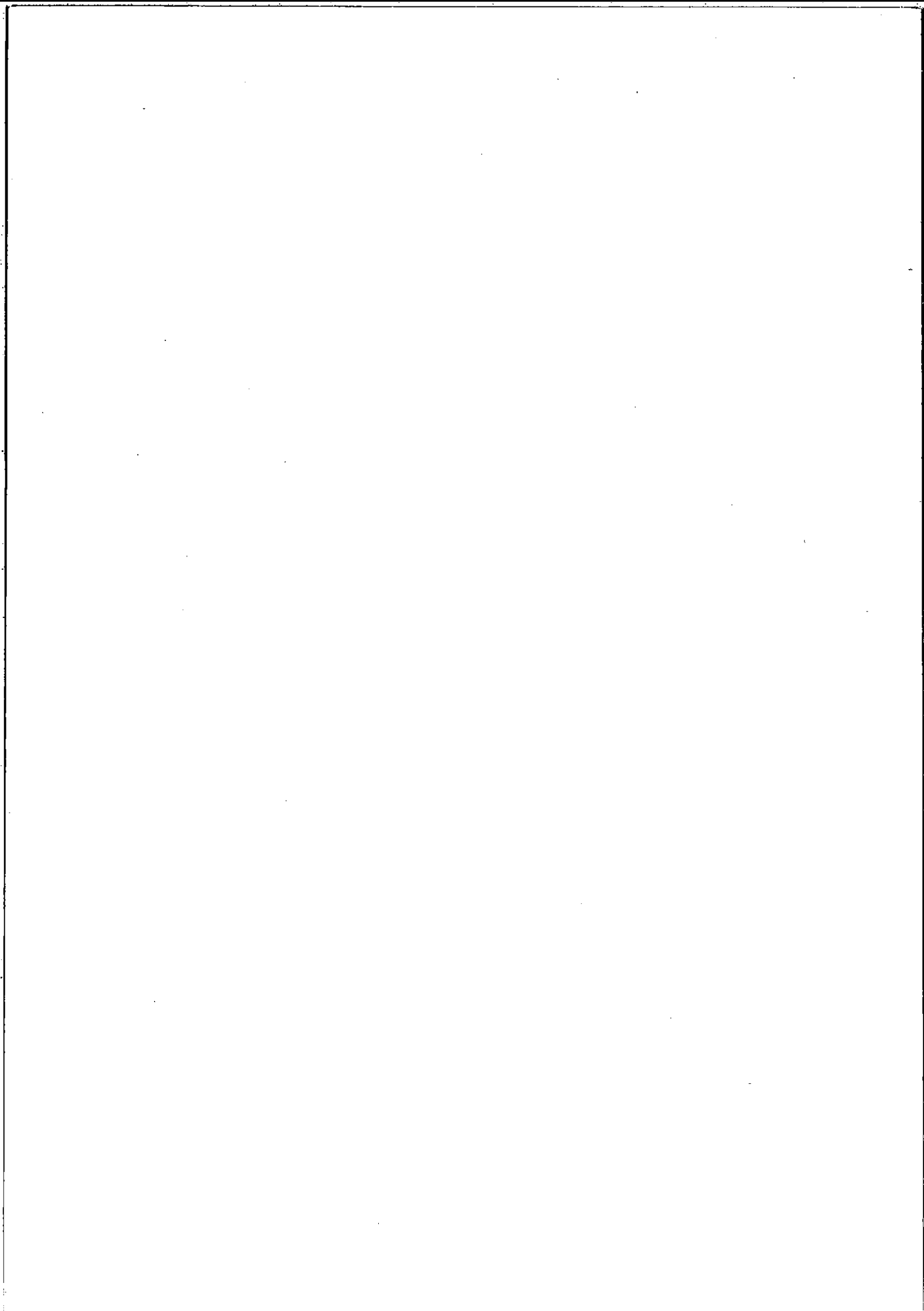
WALLON, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.

WEISS, J. (1984). *Les régulations interactives et rétroactives comme extension du concept d'évaluation formative*. Neuchâtel : publication IRDP.

WIDLOCHER, D. (1981). *Pratique clinique et recherche clinique*. *Revue de Psychologie Appliquée*, 31,2, 117-129.



# **ANNEXES**



ANNEXE 1. DOCUMENTS DE LA 1ère ETUDE.

DOCUMENTS 1 : DECOUPAGE DES TEXTES DE BILANS DE SEANCES

DOCUMENT 1a : Premiers bilans d'Anne.  
(1ère journée)

ANNE. S1. CM2, CE2, classes entières,

HAND-BALL  
Lundi 1er stage.

Bilan de la séance des CM2 (matin).

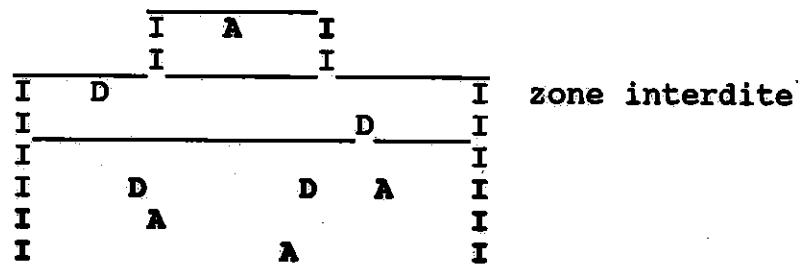
- Objectif général : vers le tir au but.
- Objectif de la séance : jeu de balle, la passe vers le but.
- Tâche : . confrontation de deux équipes : "balle au but".
  - . une équipe attaquante, une équipe défensive.
  - . un joueur de l'équipe attaquante sert de but.
  - . 2quipe mixte.
  - . contraintes : pas de dribble, pas de contact.

Analyse: .F1. Différentes stratégies : mise en place par les enfants / dans la première équipe, ils sont tous autour du ballon / et restent dans leur camp ./ Dans la deuxième, le jeu se démarque / ils pénètrent dans le camp adverse / se rapprochent du but./

- .F2. La passe :
  - en cloche (distance, loin) /
  - passes plus rapides, tendues pour ne pas être interceptées / imprécises au niveau du but / l'élève envoie la balle derrière la ligne / et non au joueur de but./

Proposition :

- . F3. Pour la précision des passes :
  - déterminer une zone interdite pour les attaquants.
  - déterminer une zone pour le joueur de but.



Codage de ce bilan : Diriger : 1; Faire Apprendre : 11.

Bilan après la séance avec les CE2.

C'est la même séance pour les CM2 et les CE2./ Pas de modification de la mise en place./

Côtés positifs :

CM2 :

- enfants plus motivés,/
- mise en route plus facile,/
- pas de problème de mixité (équipes garçons/ filles)./
- motivation au sein des deux équipes./

- Auto-discipline, auto-réglementation./

CE2 :

- très enthousiastes (garçons)./  
- attrappé de balle satisfaisant/.

**Côtés négatifs :**

CM2 :

- ne tiennent pas compte des limites des terrains./

CE2 :

- problème de dynamisme au niveau de la tâche (filles)./  
- attention à ce que l'on dit : médiocre./  
- n'ont pas schématisé le terrain./  
- très dissipés./  
- Il faut arrêter le jeu plusieurs fois./  
- Problème de discipline./  
- Problème de mixité./  
- Problème de respect des consignes (contraintes)./

Pour moi : leur expliquer la tâche, / et les motiver pour la pratiquer./

#### **Analyse des comportements.**

F4. Ils s'agglutinent autour du ballon, /c'est leur seul objectif./ Leur souci est d'attrapper le ballon. / Il n'y a pas de jeu collectif. / Pas de construction pour arriver au but : /  
- passe faite au camarade le plus proche ou /  
- l'inverse : balle envoyée en cloche et de très loin, / donc pas de précision./

F5. Egoïsme (égocentrisme) : Quand l'enfant a la balle, il ne cherche pas à faire une passe. / Malgré les consignes (ne pas marcher quand on a la balle), / il se dirige vers le but tout seul, /le plus souvent en marchant./ Le but pour l'enfant est d'ammener le ballon dans le but, / en outre ici, de le lancer à son camarade derrière sa ligne./ Les enfants ne sont pas fixés sur le but, mais sur la balle./ La balle passe toujours par le même enfant : leader./

F6. Technique de passe : passes en cloche et passes de loin./

#### **F7. Proposition d'aménagement.**

Faire plusieurs groupes. /Le visionnement du film (vidéo de la séance du lundi matin) me conduit à essayer d'exprimer la tâche plus clairement./

#### **CODAGE DE CE BILAN.**

Diriger : pôle du statut : 5  
pôle du groupe : 6

Motiver : 5

Faire Apprendre : 15

Les buts d'action : se faire obéir, s'exprimer plus clairement, expliquer la tâche, faire plus de groupes, les motiver.

Les thèmes : la mixité, les leaders.

Problème de contenu : le jeu individuel des enfants.

## ANNEXE 1. DOCUMENTS 1

DOCUMENT 1b : 1er bilan de Laurent.

LAURENT. S1 : CE1, 20 enfants, Mme Melchion,

FOOTBALL.  
Lundi 23-I-1989**F 1 .Justification de son choix d'APS.**

"J'ai choisi le foot à cause de mon passé / (12 ans de foot/ qui me permet d'analyser et d'observer de façon rapide les attitudes des enfants. / Le fait de travailler à la Paillade / et de réaliser une séance de football me paraît approprié avec le milieu. / De plus, il est à prévoir que la plupart des enfants jouent au foot dans les heures hors scolaires. / Malgré ces arguments, je pense que le football se prête mal aux filles / non pas qu'elles sont moins capables / mais la représentation des enfants de l'activité (cf T.V.) est essentiellement masculine. / En plus, avec leur âge et leurs difficultés motrices / le fait de leur demander de "manier" la balle avec un déplacement / me paraît source de grandes difficultés/."

**Faits.**"Exercice n°1 de la séance :

**F2** : - slalom entre les plots, /passe et va avec moi, /frappe du plat du pied /et du coup de pied./  
- Disposition en deux colonnes, /mixité recherchée./

**F3** : De façon générale cette tâche paraît incompréhensible de la part des enfants / et la réalisation est incorrecte./  
**Analyse** : lors du slalom entre les plots, les enfants sont incapables de guider la balle avec leur pied et en même temps de regarder le chemin à suivre / j'en conclus que la tâche est trop difficile./

**F4** : Lors du passe et va, les enfants venaient de slalomer / et toute leur attention était fixé sur cette tâche ./ Quand ils arrivaient au moment de me faire la passe, ils avaient un "trou" / et peu (2 ou 3) réalisaient un exercice sands arrêt ./

**F5** : Lors de la frappe de balle, il leur est difficile d'associer une distance (eux à la balle) et un objet qui se déplace (la balle)./ Leur timing est inexistant / la frappe du coup ou du plat du pied est trop rigide pour eux./

**F6** / Avant l'exercice, je leur ai demandé de se mettre en colonnes / et il y avait seulement quelques petits groupes./ Il leur est donc impossible de se prendre en charge / et les deux leaders (deux filles) / ont été incapables de mettre de l'ordre./  
**Propositions pour séances futures.**

**F7** : Au vue de cette première séance, il me paraît fondamental de laisser tomber tous les problèmes techniques (passe et va, frappe du coup et du plat du pied) / pour s'intéresser exclusivement à des activités d'éveil./ Il faut alors réaliser une séance sur les jeux de balle / et non pas une séance basée

**BILAN CE2**

Tâches proposées.



O1 les enfants s'agglutinent  
autour du ballon.

I1 leur souci est d'attrapper  
le ballon.

O2 pas de jeu collectif.

O3 pas de construction pour  
arriver au but.

O4 passe faite au camarade le  
plus proche.

O5 balle envoyée en cloche et  
de très loin.

I2 pas de précision.

malgré les  
consignes



I1 quand l'enfant a la balle,  
il ne cherche pas à faire une  
passe.

Ne pas marcher  
quand on a la  
balle.



O1 Il se dirige vers le but  
tout seul, le plus souvent en  
marchant.

I2 le but pour l'enfant est  
d'ammener le ballon dans le  
but et le lance à son camarade  
derrière la ligne.

I3 les enfants ne sont pas  
fixés sur le but mais sur la  
balle.

Faire plusieurs  
groupes.



O2 la balle passe souvent par  
le même enfant.

Essayer d'exprimer  
la tâche plus  
clairement.



sur le foot, le hand ou le volley./ Il faut arriver à réaliser une séance avec des consignes très souples / pas de techniques pures / et une synthèse des trois activités spécifiques./

F8 : Pour conclure, je dirais que les enfants sont inadaptés aux efforts physiologiques poussés (relais, courses...)/ qu'ils ont une lenteur dans le traitement des informations (pas d'anticipation ) /

F9 : Il est fondamental de baser les activités de la séance sur le jeu ,/ c'est le seul élément où les enfants réagissent bien / et se libèrent pour réaliser l'exercice./

F10 : Si on arrive à coupler jeux et compétition lors de la séance / la motivation est alors maximale / (but de notre intervention pour les enfants)./"

## ANNEXE 1.

## DOCUMENT 2 : Fiche de traitement de bilan.

## DOCUMENT 2b: 1er bilan de Laurent.

	Diriger	Motiver	F.Apprendre
	Statut - Groupe		
Considérations avant la séance.	2	2 1, 3	3
Exercice n°1.	10 non compréhension des consignes	8	0
	10 groupement colonnes, discipline : leaders.	10	2
	2 consignes souples		
Totaux.	12 <u>12</u> 24	24 contradiction : jeu apprentissage.	5







## ANNEXE 2.

## DOCUMENT 3. Grille récapitulative des analyses de préparations.

Préparations Sports Coll. Athlétisme.	exercices techniques		Concours				jeux autres	Matches mini-matchs petits tournois	Matches tournois "grand tour."	Perf. Sp. (athl.)	
	ind.	coll. / spéc.	Relais V	qualif.	mixte	défi part.					
Christophe	8	7	00	00	00	00	00	3	6	.	
Benoît Sp.C. Athl.	8 17	2 0	0 2	0 0	0 5	0 2	4+2 (rondés) 0	0 0	2+5 (mix.)	1	
Renaud Sp.C. Athl.	7 9	2 0	0 2	0 0	0 5	2	1		4 (à chevrons)	1	
Laurent Athl.	14	0	1	1	4					2	
Anne Athl.	6 (fin)		3	2	3	2+2		2			
Manuelle	5 (début) 6 (début)	1 0	4	1	1	8	7		5	1 (fin)	
Patrice Sp.C. CE1							17+1	1	1		
Sports Coll. Athlétisme	28 52	9 0	10	4	14	9	35		33	8	
			37								

## ANNEXE 3. DOCUMENTS DE LA TROISIEME ETUDE.

## DOCUMENTS 1. RE-ECRITURE DES BILANS

## DOCUMENT 1a : premiers bilans d'Anne.

**Légende:** Les données relatives à l'action propre de l'étudiant sont dans la la colonne de gauche, celles relatives à son "objet" (élèves acteurs dans les tâches motrices) dans la colonne de droite. O1, O2... désigne des observables et I1, I2...des inférences.

## BILAN DU MATIN : CM2.

<p>F1 Exposé de la tâche groupement, dispositif spatial contraintes sur motricité.</p>	<p>—————→</p>	<p>I1. différentes stratégies mises en place par les enfants</p>
		<p>O1. équipe1: tous autour du du ballon.</p>
		<p>O2. éq2: écartent le jeu et se démarquent.</p>
<p>Déterminer une zone interdite avant la ligne des buts.</p>	<p>←—————</p>	<p>O3. éq1: reste dans son camp</p>
<p>↓</p>		<p>O4. éq2: pénètre dans le camp adverse, se rapproche du but.</p>
<p>pour la précision de la passe.</p>		<p>O5. passes en cloches (distance loin).</p>
		<p>O6. pour ne pas être interceptées, passes tendues, plus rapides.</p>
<p>déterminer une zone pour le joueur de but.</p>	<p>←—————</p>	<p>O7. imprécises au niveau du but, l'élève envoie la balle derrière la ligne et non au joueur au but.</p>

## BILAN CE2

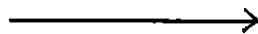
F1 Tâches proposées.

O1 les enfants s'agglutinent  
autour du ballon.I1 leur souci est d'attrapper  
le ballon.

O2 pas de jeu collectif.

O3 pas de construction pour  
arriver au but.O4 passe faite au camarade le  
plus proche.O5 balle envoyée en cloche et  
de très loin.

I2 pas de précision.

F2 malgré les  
consignesNe pas marcher  
quand on a la  
balle.I1 quand l'enfant a la balle,  
il ne cherche pas à faire une  
passe.O1 Il se dirige vers le but  
tout seul, le plus souvent en  
marchant.I2 le but pour l'enfant est  
d'ammener le ballon dans le  
but et le lance à son camarade  
derrière la ligne.I3 les enfants ne sont pas  
fixés sur le but mais sur la  
balle.O2 la balle passe souvent par  
le même enfant.Faire plusieurs  
groupes.Essayer d'exprimer  
la tâche plus  
clairement.

## L' ENTRETIEN D' EXPLICITATION

### MEDIATION SOCIALE

Temps institutionnel consacré à l'analyse.  
Présence de l'autre comme caution.  
Situation dialogique, aidant à contenir l'évocation et permettant à l'autre de faire l'expérience de sa propre pensée, l'autre comme "peau psychique".

### REFERENCE AU VECU

Caractère à postériori de l'entretien.  
Référence à une tâche ou à une situation

- réelle
- spécifiée

### REFLECHISSEMENT EVOCATION

Accès au vécu à travers les repères sensoriels.  
Guidage et repérage de l'évocation.  
Dépassement des dénégations.

### THEMATISATION MISE EN MOTS

Verbaliser des connaissances ou du savoir.  
Verbaliser à partir du sens (expérience propre) ou des significations (sociales).  
Verbalisation impliquée, verbalisation généralisante.  
Catégorisation et mise en mots.

### GUIDES D'ENTRETIEN

Types de verbalisation.  
Modélisation des déroulements d'action.  
Analyse de la tâche.  
Structure linguistique de la verbalisation.