

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

POLE DU SUJET : MOTIFS	OBJECTIFS de l'étudiant	POLE DE LA TACHE : EXIGENCES
Exister, s'affirmer dans sa personne sociale, préserver son identité et lui permettre de se développer.	DIRIGER	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.	MOTIVER	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.	FAIRE APPRENDRE	Faire progresser les élèves. Participer au développement de la discipline.

TABLEAU 12... Les trois objectifs selon leurs deux facettes.

MOTIFS (sujet dans la situation)	BUTS GENERAUX	EXIGENCES (sujet dans la tâche)
Exister, s'affirmer dans sa personne sociale, préserver son identité, lui permettre de se développer.	DIRIGER	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.	FAIRE APPRENDRE	Faire progresser les élèves. Participer au développement de la discipline.
Plaire, séduire, donner une image positive de soi.	INTERESSER (motiver)	Faire adhérer les élèves en les intéressant. Qu'ils soient contents, satisfaits.
Faire reconnaître son autorité de maître. Se faire obéir.	CONTRAINdre (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

systématique. 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'attitude¹ 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.

¹Attitude 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>Certaines 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 AA¹ 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".

¹AA = 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)¹. 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.

¹Correspondances 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'équilibration. 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 Moigne¹ 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'équilibres 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.

¹Le 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 RETOMBEES 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

quête 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, 77¹) 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

¹"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 systématique 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.

INHENDER, 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.

REUCHLIN, 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 3e 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 PIRTTEM-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./

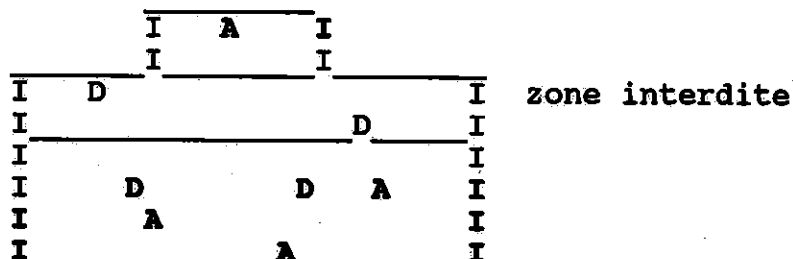
.F2. La passe :

- 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-règlementation./

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 à 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 fixée 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 sans 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 vu 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.

→ 01 les enfants s'agglutinent autour du ballon.

I1 leur souci est d'attrapper le ballon.

02 pas de jeu collectif.

03 pas de construction pour arriver au but.

04 passe faite au camarade le plus proche.

05 balle envoyée en cloche et de très loin.

I2 pas de précision.

malgré les consignes

Ne pas marcher quand on a la balle.

→ I1 quand l'enfant a la balle, il ne cherche pas à faire une passe.

← 01 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.

02 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 12 24	24 contradiction : jeu apprentissage.	5

ANNEXE 2. DOCUMENTS DE LA 2ème ETUDE.

DOCUMENT 1. Grille de décodage des préparations d'athlétisme.

Prénom N° de l'étudiant		Athlétisme						
N° de Préparation.	Objectifs.	exercices techniques	Concours		Courses poursuite	Performance individuelle	Performance collective.	Autres.
		Relais	Autres					

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. / 1 ^{er} tour	Relais V	qualif.	mi-1 ^{er}	1 ^{er} tour				
Christophe	8	7	00	00	00	00	00	3	6	.
Benoît Sp.C.	8	2	0	0	0	0	4+2 (rondes)	0	2+5 (N.V.)	1
Athl.	17	0	2	0	5	2	0	0		
Rensud Sp.C.	7	2	0	0	0		1		4 (à chevrons)	1
Athl.	9	0	2	0	5	2				
Laurent Athl.	14	0	1	1	4					2
Anne Athl.	6 (fin)		3	2	3	2+2		2		
					3					
Manuelle	5 (début)	1					7			1 (fin)
	6 (début)	0	4	1	1	8				
Patrice Sp.C. CE1							17+1	1	1	
Sports Coll.	28	9					35			8
Athlétisme	52	0	10	4	14	9			33	
			37							

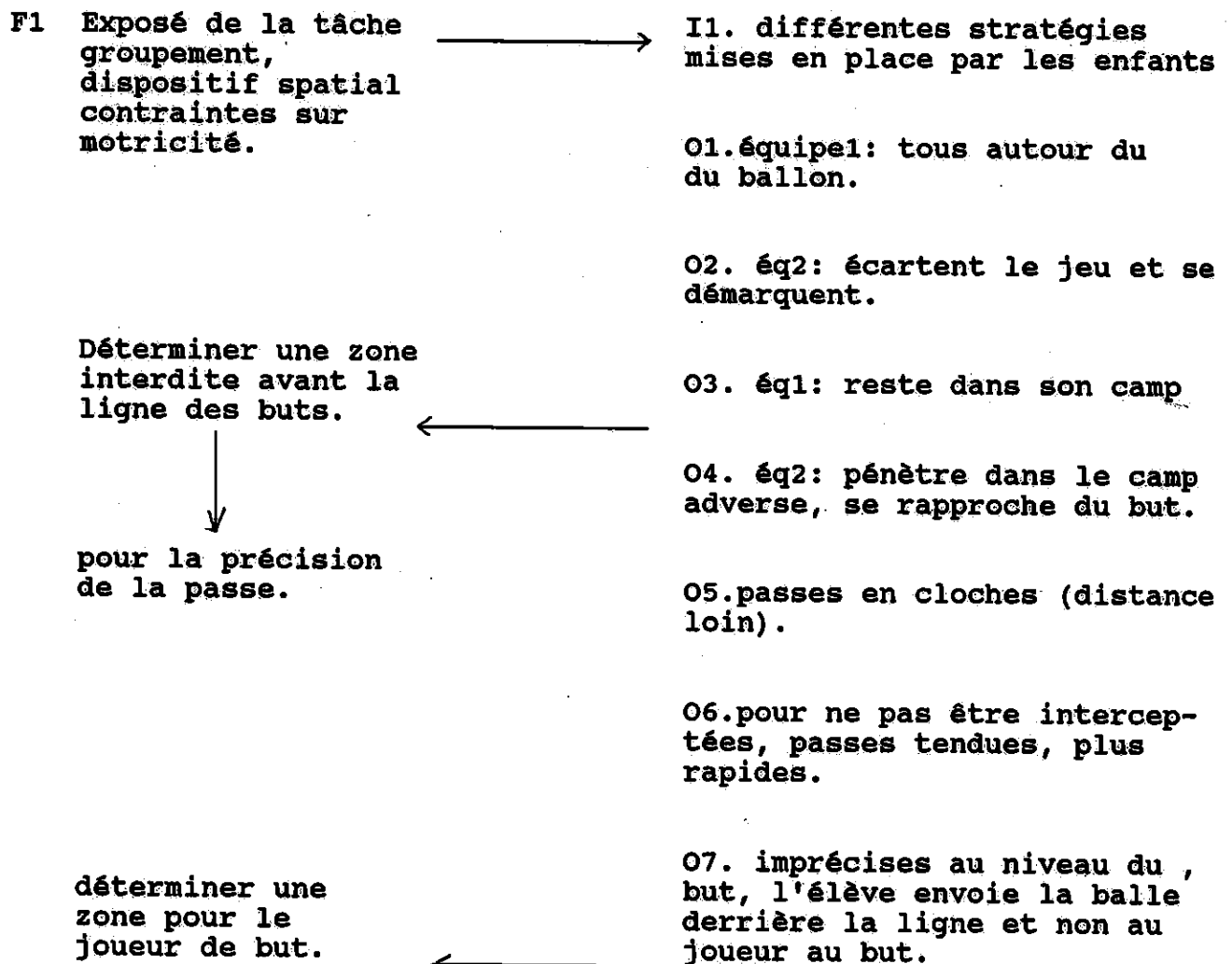
ANNEXE 3. DOCUMENTS DE LA TROISIEME ETUDE.

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.



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
consignes

Ne 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.