

Les points communs.

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

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

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

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

Les différences.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. Conclusions sur cette première étude.

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

2.2.1. La navette sujet-objet, objet-sujet : son point de départ se situe avant la séance au niveau de l'action propre par le choix des exercices ou tâches conçues. Le réfléchissement de la pratique au plan de la pensée s'opère essentiellement à partir des comportements des élèves observés. Il se fait rare et n'existe presque pas à partir des comportements de l'étudiant dans la séance. Les observables (au sens de Piaget¹) traduisent les résultats obtenus par rapport aux buts de l'étudiant qui restent le plus souvent implicites. Ils sont très souvent formulés en termes de généralisations, suivis d'interprétation qui leur donne sens. Les retours réfléchissants sur l'activité de l'étudiant se font plus fréquents à partir de résultats ou d'effets négatifs. Sinon le retour vers l'action propre prend la forme de propositions, d'ajustements pour l'action future. Les données sur le pôle de l'action restent essentiellement au niveau

¹1975, p.50 "ce que l'expérience permet de constater par une lecture immédiate... ce que le sujet croit constater et non pas simplement ce qui est constatable".

du programmatique. La formule :

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

schématise ce fonctionnement.

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

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

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

2.2.3 L'éloignement de la périphérie.

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

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

Le statut et le contenu de la tâche motrice proposée :

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

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

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

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

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

Les rapports aux comportements de départ et aux comportements attendus.

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

Exemple: "ils ne sont pas attentifs"... "ils ne cherchent pas à faire une passe"... "ils sont incapables de guider la balle avec leurs pieds".

Ils formulent ce qu'ils ne voient pas, ce que les élèves ne font pas, par contre la description des comportements effectifs est absente. Ils sont organisés par leur but (leur "objectif"), le point d'arrivée et ne considèrent pas le point de départ, les comportements initiaux. La double formulation, forme négative, puis affirmative du même comportement, semble constituer un progrès, et nécessite une décentration de l'objectif, une prise en compte du point de départ.

3. DEUX ETUDES LONGITUDINALES.

Nous procédons pour ces deux études de cas de la même façon que pour l'analyse des premiers bilans. Puis nous cherchons ce qui se répète et surtout ce qui change, se modifie d'un bilan au suivant. Nous avons étudié neuf bilans de séance chez Renaud et onze chez Anne. L'étude est ainsi continue d'une séance à une autre.

3.1. RENAUD.

Nous allons essayer de caractériser l'évolution de Renaud sur des points qui nous paraissent significatifs.

Les comportements moteurs des élèves, peu importants dans les bilans des deux premières journées, prennent beaucoup plus de place dès la quatrième journée de formation et occupent tout le bilan dès le début de l'interstage. Cela signifie que Renaud n'est plus exclusivement préoccupé par les actions de mise en place mais par le déroulement des tâches et de ce que les enfants y font au plan moteur. Nous remarquons un déplacement de ses préoccupations, des réponses affectives aux réponses motrices.

Des données qui apparaissent dans la colonne "objet" se retrouvent dans la ou les séances suivantes dans la colonne "sujet". Produites à partir d'observations faites sur les comportements des élèves, elles s'intègrent à l'activité propre de l'étudiant au niveau des moyens :

exemple: "constitution rapide des équipes, avec équilibration relative".

D'une manière générale, l'étudiant repère des problèmes relatifs aux comportements des élèves, qui déterminent ses interventions suivantes.

Exemple : Dans le bilan 4, il repère une difficulté de mémorisation des règles par les élèves, il justifie le match à thèmes qui suit, lui permettant d'expliquer pendant le jeu. A la fin de la séance, il leur fait récapituler les règles du jeu.

Il fait donc preuve d'une attitude attentive aux élèves, relativement décentrée de lui-même.

Son fonctionnement périphérique de départ s'est modifié. Quand ses buts sont relatifs à l'objectif "FAIRE APPRENDRE", les résultats sont constitués par les comportements attendus ou bien par des écarts constatés. Nous avons vu lors de l'étude des premiers bilans que l'intervention de l'étudiant est de type verbal et que son contenu renvoie à la description du comportement attendu. Deux modifications apparaissent qui nous semblent illusoire car elles ne traduisent pas un changement réel. L'étudiant met en place des dispositifs spatiaux qui remplacent en quelques sortes ses consignes verbales.

Exemple : au saut en longueur, il place des cerceaux sur la course d'élan qui induisent une accélération de la course (pour l'étudiant) et une haie juste après l'impulsion pour les obliger à monter.

La deuxième modification est la proposition de règles du jeu de type formel.

Exemple : "le but n'est valable que si toute l'équipe est dans le camp adverse".

Il lui importe de voir apparaître les formes apparentes de ce qu'il attend ou souhaite. Ces règles sont de type "formel". Les élèves les respectent du fait que l'enseignant les impose mais elles restent indépendantes de la logique de la situation vécue. En conséquence, les élèves ne lui attribuent pas obligatoirement du sens et n'établissent pas forcément de relations entre une règle imposée et les conditions du jeu ou de la situation. En conséquence, la réponse donnée n'est qu'une "forme" et non le produit d'une construction de l'élève. Une règle fonctionnelle permettrait cette élaboration dans une logique but- moyens- résultats pour les élèves.

Une nouvelle conduite, qui sera exceptionnelle, est reflétée par le 5e bilan. Renaud n'intervient plus directement sur les comportements qu'il juge déficients. Le constat de l'écart au comportement attendu est suivi d'une activité de diagnostic. Il n'est plus dans les formes gestuelles, mais infère l'activité informationnelle de l'élève sous-jacente et essaie d'intervenir à ce niveau par un aménagement du milieu. Il cherche une transformation du comportement moteur en agissant sur une modification des informations visuelles des élèves. L'activité informationnelle de l'élève vient s'intercaler entre les interventions de l'étudiant et les comportements attendus chez les élèves. Dans cet exemple l'étudiant ne va pas du comportement observé vers son objectif, mais s'attache au comportement réel des élèves (vers des négations moins primaires dirait Piaget).

Un autre exemple du même type apparaît aussi en B6 avec des connaissances mécaniques globales, plus ou moins explicites.

Exemple : "ils perdent de la vitesse et de la dynamique"... l'envol est plus ample, avec une meilleure flèche... ils placent leurs appuis trop loin et s'écrasent, supprimant toute relance du bras de levier du membre inférieur".

D'autre part, il commence à rendre compte de comportements moteurs et de leurs effets dynamiques (perte de vitesse par exemple).

Des changements importants apparaissent dans les documents du deuxième stage, qui ne semblent pas poursuivre la voie ouverte par les deux exemples précédents.

1. Des termes plus abstraits, connotés théoriquement et relatifs à la motricité, à l'activité du sujet apparaissent d'une façon subite.

exemples: "prise de risque, prise de décisions; prise d'information; incertitude; ajustement perceptivo-moteur; auto-régulation; l'espace du corps; latéralité; adresse; équilibre".

2. Un cadre formel de préparation de séance avec de nouvelles catégories prend le pas sur la partie bilan pour lequel il ne reste plus qu'une colonne "observations".

Ces deux nouveautés ne nous paraissent pas forcément positives. Elles risquent de le ramener sur sa logique d'enseignant et de le faire reculer par rapport à l'analyse des interactions dans la séance.

Examinons ces données de plus près. Les nouvelles catégories du cadre permettent une spécification des objectifs (buts visés chez les élèves en termes de comportements). Les "critères de réussite" lui fournissent des repères qui lui permettent de savoir si l'élève a atteint l'objectif fixé (logique de la

P.P.O), mais ils n'aident pas l'élève dans son activité de réalisation motrice. Ce sont donc des critères de réussite pour l'enseignant.

<i>objectifs généraux</i>	<i>objectifs spécifiques opérationnels</i>	<i>critères de réussite</i>
<i>développement de l'adresse avec ballon amenant la maîtrise gestuelle</i>	<i>passes précises, dosées orientées dans l'espace du corps du partenaire. Maîtrise de balle (ré- -ception).</i>	<i>l'enfant s'ajuste au vu des informa- -tions qu'il reçoit. Le ballon ne lui échappe pas.</i>

TABLEAU 10 : cadre formel de préparation au 2e stage.

Renaud passe de formulations très générales, qui étaient les seules exprimées dans ses bilans précédents à des formulations très précises sur ce qu'il attend des élèves à travers la catégorie des "critères de réussite". Si on regarde les observations notées, elles s'inscrivent soit en conformité, soit en termes d'écart à ces critères. Ceux-ci jouent donc beaucoup plus un rôle de spécification des buts de l'enseignant qu'un rôle de régulation pour les élèves.

<i>critères de réussite</i>	<i>observations</i>
<i>"l'enfant effectue une rotation du tronc afin d'être équilibré sur ses appuis".</i>	<i>"les enfants ressentent quelques difficultés, car ils ne font pas de rotation et ne décalent pas leurs appuis."</i>

TABEAU 11 : exemple du rapport objectifs-observations.

Une dernière remarque sur ce cadre de préparation, à propos de la catégorie "contrainte". Les contraintes sur la motricité formulées, semblent avoir pour but de codifier les réponses motrices dans le sens des comportements attendus. Elles ne proposent pas une adaptation à partir des comportements antérieurs.

Exemple: "le tir doit s'effectuer à l'arrêt, après blocage des appuis ou en extension".

En conclusion, Renaud maintient ses centrations sur "les points d'arrivée". Cette logique qui ne prend en compte que l'écart aux comportements attendus s'est perfectionnée avec une plus grande précision des objectifs et en conséquence de ses observations. Un progrès apparaît dans les raisonnements puisque nous constatons certaines analyses de type "réfléchie", mais celles-ci s'établissent sur ce que les élèves ne font pas et jamais sur ce qu'ils font (contrairement aux deux exemples trouvés dans l'interstage).

exemple: "les passes sont imprécises / car il n'y a pas de temps de lecture / qui permet d'établir une information quant à la position du partenaire dans l'espace".

Ici des connaissances théoriques viennent éclairer un comportement absent.

Les données qui ont trait à l'activité des élèves renvoient au sujet modèle et non aux élèves eux-mêmes.

Nous ignorons ce qui a pu influencer cette orientation qui nous apparaît comme une régression par rapport à la situation de la fin de l'interstage. Il est fort probable que ce soit le résultat de cours théoriques, cours qui viennent renforcer voire asseoir cette focalisation sur les écarts aux objectifs, cette tendance première et spontanée à ne considérer que le point d'arrivée, du fait de sa prégnance pseudo-perceptive. (affirmations au sens piagétien). Ce qualificatif signifie qu'il s'agit de jugements négatifs ("ne...pas") élémentaires, relatifs à des affirmations préalables contenus dans leurs attentes. C'est pourquoi, nous pouvons dire qu'il reste sur le primat initial des affirmations (Piaget, 1975 p.166).

3.2. ANNE.

Quelles informations nouvelles tirons-nous de cette étude longitudinale ?

3.2.1. La navette sujet-"objet" fonctionne sur la base de la même structure déjà repérée. Nous constatons quelques évolutions.

1. Le fonctionnement brut : problème constaté----> solution, se complexifie. Les doubles formulations sur les comportements des élèves (positives sur ce qu'ils font et négatives sur ce qu'ils ne font pas) se prolongent par des inférences qui visent à comprendre les comportements présents des élèves. Nous avons vu chez Renaud qu'il cherchait davantage à expliquer les comportements attendus et ne considérait pas les comportements réels. Sur la fin de la formation, Anne s'appuie à plusieurs reprises sur des connaissances théoriques pour les expliquer. Nous trouvons les mêmes référents que chez Renaud, des explications de type mécanique ou cinématique et le recours à certaines données de la théorie de l'information (rôle de la vision, rapports entre la vitesse et les possibilités de contrôle...).

Exemple : "ils arrivent équilibrés dans le sable c'est-à-dire buste droit.// Cela signifie que le bassin n'est pas en arrière.//Il y a conservation de la vitesse.// La posture du buste droit implique aussi qu'il y ait impulsion (vitesse verticale + vitesse horizontale)".

Les connaissances utilisées restent très globales, parfois même implicites et souvent plaquées.

Exemple : "les enfants qui arrivent pieds joints ont automatiquement le buste sur les genoux".

Cet exemple montre comment la prise en compte de la composante horizontale de la vitesse lui permet de coordonner deux observables sur le même comportement et donc de donner du sens au deuxième. Autre exemple du même type:

"quand la course est accélérée, on remarque un non affaissement sur les appuis".

Les inférences s'éloignent parfois des aspects moteurs des comportements, et s'orientent vers l'activité cognitive des élèves, soit au niveau de leur but, soit de leur stratégie, soit encore sur ce qu'ils ont compris.

Exemple : "à chaque changement de position, certains "râlaient" car la position était de plus en plus difficile pour permettre un départ rapide.

Donc par cette réaction, ils montraient qu'ils avaient plus de chance de se faire prendre le foulard.

2. Le déséquilibre sur le pôle de "l'objet" reste très marqué. Toutefois, les effets ou résultats négatifs enregistrés, relatifs aux aspects de gestion (1), d'organisation amènent beaucoup plus d'abstractions à partir des comportements de l'étudiante correspondants (2) qu'à partir des comportements relatifs aux apprentissages moteurs.

Exemples : (1) : "ils s'éparpillent rapidement// (2) : avant que que j'aie fini de leur donner l'explication de l'exercice//

Donner les informations par petits groupes après avoir fait les équipes// les faire asseoir jusqu'à ce que l'explication soit terminée".

ou encore, (1) : "pas attentifs// difficultés de compréhension de la tâche// trop de choses à prendre en compte// (2) : je ne vais peut-être pas vers l'essentiel dans des termes simples".

Le déséquilibre se traduit par peu d'inférences à partir des observables sur son action propre et par une absence de retour sur ses comportements propres en regard des observables et inférences sur les comportements moteurs des élèves. Ceux-ci semblent essentiellement confrontés aux données de la tâche. Les

retours vers l'action propre s'opèrent a *posteriori* sur des changements, des ajustements de certains paramètres de la tâche. Pour l'instant, nous ignorons totalement ce que l'étudiant fait pendant le déroulement des tâches. Nous apprenons certaines de ses difficultés sur cette période, en fin de premier stage :

"pour trouver d'autres exercices ou tâches pendant la séance... pour faire respecter les règles... pour faire le bilan avec les élèves en fin de séance".

Les difficultés de mise en place, d'organisation semblent réglées de façon satisfaisante. Elle se préoccupe du déroulement des tâches, dans la deuxième partie de la formation. Il n'y a toutefois pas de prise de conscience sur ses comportements en situation. Du moins, elle ne les évoque pas.

Un point important chez Anne est son intérêt pour les buts, les stratégies des élèves. D'emblée, elle ne s'est pas focalisée sur les seuls aspects moteurs des comportements des élèves, comme le font la plupart des étudiants. De ce fait elle met en relation les aspects moteurs de la réponse avec le but ou la stratégie et elle propose des tâches qui met l'élève en activité par rapport à un but qui sollicite l'activité cognitive des élèves.

Certaines observations faites sur Renaud se retrouvent chez Anne. Des données qui apparaissent sur le pôle "objet" viennent alimenter son action propre et nous en retrouvons trace dans les séances suivantes sur le pôle de l'action propre.

Nous retrouvons aussi des règles formelles et la matérialisation de l'espace comme substitut à son intervention orale. En quelque sorte l'objectif visé (comportement attendu) est contenu dans la règle ou dans l'aménagement matériel de l'espace.

Exemples : en course de vitesse, les enfants s'arrêtaient sur la ligne d'arrivée. Elle leur demande d'aller chercher une balle posée après la ligne.

En longueur, "les cerceaux sont progressivement espacés pour que les élèves aient une course progressivement accélérée".

En fin de formation, elle s'oriente aussi vers des formes plus sportives. Ainsi en course, elle propose une formule de course de vitesse toute simple après avoir observé la chose suivante. Les élèves faisaient la course entre eux alors que la tâche prétexte qu'elle leur avait donnée, jeter des ballons dans une caisse, était réalisée n'importe comment. Les élèves se donnaient un but contradictoire avec celui de la tâche assignée par Anne.

Nous avons déjà décrit une évolution des contenus de type didactique, mais nous tenons à la souligner. Anne dépasse les données de lecture immédiate qui ne privilégient que les aspects spatiaux, topologiques, pour lire des aspects plus dynamiques incluant la durée donc la dimension temporelle. Celle-ci apparaît dans ses aspects perceptifs : vitesse et différences de vitesse.

En conclusion, les verbalisations d'Anne traduisent bien un réfléchissement de ce qu'elle a repéré dans l'action lors de ses séances, sur lesquelles, elle revient pour comprendre et avancer de nouvelles propositions. Nous y trouvons peu de justifications.

Elles traduisent une interaction de plus en plus grande avec ses élèves, puisqu'elle différencie très nettement son activité d'enseignant de celle des élèves dans les tâches. En fin de formation, elle semble avoir réglé les problèmes d'animation, d'organisation élémentaires avec un groupe classe et pouvoir se centrer sur les aspects didactiques de l'apprentissage. De plus, elle s'attache davantage aux comportements réels des élèves qu'aux écarts avec les comportements attendus (comme c'est le cas pour Renaud). Elle semble donc sur une trajectoire très intéressante de progrès.

4. DISCUSSION.

Nous venons de décrire un certain nombre de faits qui traduisent un éloignement progressif de la "périphérie". Il est plus manifeste chez Anne que chez Renaud. Les deux exemples traduisent combien les différentes composantes de l'action pédagogique sont mêlées. Le réfléchissement à partir de l'action propre du sujet apparaît plus difficilement que les données sur "l'objet". Les buts de l'étudiant-enseignant induits par les exigences de la tâche d'enseignement et son niveau de maîtrise orientent totalement la recherche d'information sur le terrain, même si ceux-ci n'ont pas été rendus conscients. Ce sont les échecs où les difficultés (les résistances, obstacles rencontrés) qui amènent le plus de verbalisations et le plus d'extensions à partir de l'information de départ.

Nous avons pu constater un rapport très différent aux connaissances théoriques chez Renaud et Anne. Dans un cas, ce rapport nous semble favorable, par contre plutôt négatif dans l'autre cas. Faudrait-il attendre qu'ils aient franchi le seuil

de la différenciation de leur activité d'enseignant de celle de leurs élèves apprenants ? Renaud semblait l'avoir passé et nous constatons une régression. N'est-elle que momentanée ?

Le fonctionnement cognitif du débutant n'apparaît plus comme erroné, mais comme normal, comme "périphérique". Il cherche à atteindre ses objectifs de la façon la plus immédiate. N'est-ce pas aussi le même problème chez les formateurs ? Axé au départ sur les aspects gestuels des réponses, il va momentanément les abandonner pour se préoccuper de tout ce qui règle le climat affectif de la classe afin d'éviter les conflits, les refus. La mixité, les leaders sont alors des thèmes dominants. Fixé sur les objectifs de transformation visés, il occulte totalement les comportements réels des élèves pour ne s'intéresser qu'à ce qu'ils ne font pas en référence aux comportements attendus. A ce niveau, il anime avec des règles formelles ou des aménagements du milieu qui ont la même fonction : induire, provoquer le comportement attendu (disposition des cerceaux pour obtenir une accélération, que tout le monde ait eu le ballon avant de tirer etc...).

Les tâches motrices proposées, constituent un autre témoin du degré d'éloignement de la périphérie (but- résultat). La différenciation but/moyen qui se traduit par objectif/tâche est très faible, voire nulle. Les comportements des élèves sont considérés de façon isolée. L'objet d'étude pertinent n'est pas encore constitué. Puis l'étudiant passe par des règles formelles, des aménagement du milieu. Il serait intéressant de suivre cette piste et d'identifier ce que l'enseignant investit dans les tâches motrices qu'il propose, quelles données comptabilise-t'il ? La tâche étant à l'interface de l'activité de

l'enseignant et des élèves, elle est un instrument (Mounoud 1970). Comme tout instrument, que révèle-t'il des caractéristiques de l'enseignant et des élèves ?

Avec un tel profil, l'étudiant n'est pas encore prêt à travailler à partir du projet des élèves ni même, à pratiquer une évaluation formative de type cognitiviste (Allal, 1986)!...

Le travail réalisé sur les matériaux de ces deux étudiants demande à être validé. Un travail plus rapide est concevable à partir de la grille de lecture produite ici. Des informations sur les étudiants, objet des deux premières recherches prennent maintenant plus de sens. Le processus de prise de connaissance sur les élèves en activité est limité chez Christophe à la reconnaissance de ce qu'il en attend. Alain trouve toujours une cause externe aux difficultés rencontrées... Le processus de conceptualisation est donc plus ou moins activé ou plus ou moins bloqué.

Deux variables se dégagent, une relative au niveau de départ de l'étudiant (Anne bénéficie d'une petite expérience alors que Renaud n'avait jamais pris d'enfants) et une deuxième relative au processus de conceptualisation à partir de l'action. A niveaux identiques, le processus de conceptualisation peut être activé de façon très différente suivant les étudiants. La navette sujet-"objet" est relativement activée chez Renaud. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle l'est beaucoup moins chez Laurent vu les observations faites dans les deux premières recherches. En fin de formation Renaud était plus performant que Laurent (données empiriques). La deuxième variable nous paraît plus déterminante que la quantité d'expériences de terrain, seule.

Le cadre théorique employé nous paraît tout à fait heuristique compte tenu des "prises de connaissances" qu'il nous permet en tant que formateur. Au plan méthodologique, les axes qui se sont avérés les plus fructueux sont :

- celui de la périphérie vers les centres, du moins l'éloignement de la périphérie;

- celui relatif à la différenciation sujet-objet, c'est-à-dire ce qui est intérieur et extérieur au sujet.

- celui du rapport au but ("objectif" de l'enseignant) et du rapport au point de départ (comportement de l'élève).

Ces données arment notre regard de formateur pour lire à quel niveau de la gènèse un étudiant se situe et surtout pour identifier si son attitude, son travail personnel favorise le double processus constitutif du processus de conceptualisation ou bien pour repérer où celui-ci reste bloqué. Elles ne nous aident pas pour les contenus à lui faire s'approprier. Ce sont des savoirs spécifiques au formateur.

3ème PARTIE

ESSAI DE CONCEPTUALISATION

"Pour qu'un objet soit accessible à l'analyse, il ne faut pas seulement l'apercevoir, il faut encore qu'une théorie soit prête à l'accueillir".

François Jacob, (1970).

La logique du vivant. Paris : Galimard.

INTRODUCTION A CETTE 3^e PARTIE.

Jusqu'alors, nous avons conduit un travail d'observation et d'interprétation de type analytique, en essayant de fournir le moins possible d'éclairage théorique, du moins pour les deux premières études. Ce ne fut pas possible pour le chapitre 6. Des données théoriques sont bien sûr, investies dans les trois études. "Il n'y a pas d'observation qui soit un décalque complet de la réalité... Il n'y a pas d'observation sans choix... Tout effort de connaissance et d'interprétation scientifique a toujours consisté à remplacer ce qui est référence instinctive ou égocentrique par une autre table dont les termes soient objectivement définis" (Wallon, 1941, 18-19).

Nous avons voulu différencier la démarche d'exposition de celle de la recherche. A présent, nous pouvons expliciter les référents théoriques qui ont sous-tendu le repérage des faits et

approfondir l'analyse afin d'envisager les retombées possibles au niveau de l'action de formation. Nous précisons tout d'abord deux options qui traversent tout ce travail.

1. UNE OPTION INTERACTIONNISTE.

L'activité d'un individu n'existe pas comme une entité isolée. Elle résulte du système de rapports qui s'instaure entre lui et son milieu. Elle dépend donc à la fois de l'individu c'est-à-dire du système de contraintes internes au sujet et du milieu, système de contraintes externes, ainsi que de la mise en rapport originale qu'ils constituent.

Les chercheurs en psychologie du travail (Fleishman, Hoc, Leplat, Pailhous...) mais aussi en EPS (Singer, Gentile, Famose...) sont unanimes pour reconnaître que l'élaboration d'un modèle de la conduite ne peut se faire indépendamment d'un modèle de la tâche. Le concept de tâche ne peut se dissocier de ceux de "sujet" et "d'activité". Aucune analyse, que ce soit celle de la tâche, ou celle de la conduite, ne peut donc se faire avec pertinence indépendamment de l'autre. Les données, recueillies sur nos étudiants débutants, dans les trois recherches, sont le produit de cet interface. Elles traduisent de façon mêlée des effets des caractéristiques de la tâche d'enseignement des APS, ainsi que de certaines variables inhérentes aux sujets. Nous situant sur le pôle de la subjectivité des étudiants, nous n'avons considéré que l'interaction telle que le sujet peut la traduire.

2. UNE OPTION CONSTRUCTIVISTE.

Nous avons annoncé cette prise de position dès le départ. Elle renvoie à l'une des trois options sur l'apprentissage décrite par Piaget (1964, p.166-168) selon laquelle, "tout n'est pas pré-formé, mais l'organisme va d'un état initial donné vers un autre état, selon les règles d'une construction continue, stimulée par les échanges avec le milieu extérieur... Lorsqu'on transmet une connaissance à l'enfant, l'expérience montre que, ou elle reste lettre morte ou bien, si elle est comprise, elle est restructurée. Or cette restructuration exige une logique interne" (p.177). Les deux autres options sont d'une part, l'option innéiste, pour laquelle "tout est déterminé de l'intérieur par certaines structures, non modifiables sous les influences du milieu" (p.167). L'option "empiriste" d'autre part, applique à la vie mentale l'idée d'un "organisme plastique, modifié sans cesse par l'apprentissage, par les influences extérieures, par l'exercice ou "l'expérience" au sens empiriste du terme" (p.167).

D'où le terme de *génèse*. En nous appuyant sur la définition que Lalande (1947) en donne, nous dirons que la *génèse* de la compétence pédagogique d'un étudiant en STAPS est "la façon dont elle est devenue ce qu'elle est au moment considérée, c'est-à-dire la suite des formes qu'elle a présentées, considérées dans leurs rapports avec les circonstances où s'est produit ce développement" (citée par Vermersch 1976, p.24). La notion de *génèse* implique un état initial à partir duquel s'opérera la transformation. Celle-ci se fait de façon continue "d'un état A à un état B, l'état B étant plus stable que l'état initial tout en constituant son prolongement" (Piaget, 1964, p.165).

2. LA TRAME DE CET ESSAI

Cet essai de conceptualisation s'organise autour des deux pôles de l'interaction, l'acteur, la tâche, et de l'ensemble qu'ils constituent à savoir la situation, dans une dynamique de changement, puisque nous nous situons en formation. Nous tenterons dans un premier temps de dégager les traits de la tâche et de la situation d'enseignement des APS, à partir des observations faites (chapitre 1). Puis nous reviendrons sur les caractéristiques des comportements du débutant et de leur évolution (chapitre 2). Enfin nous aborderons les retombées pour le formateur.

CHAPITRE 1.

LA SITUATION ET LA TACHE D'ENSEIGNEMENT DES APS.

1. CONSIDERATIONS GENERALES.

1.1 Définitions, discussion à propos du concept de tâche.

Nous considérons "Enseigner les APS " comme une tâche générale puisque nous pouvons définir son but ainsi que les conditions de son déroulement. Ceci en référence aux auteurs qui utilisent ce concept (en psychologie du travail, comme en STAPS) et s'appuient sur la définition de Léontiev (1972, p.96): "un but donné dans des conditions déterminées". Le but de cette tâche générale vise le progrès, l'apprentissage par les élèves de certaines conduites motrices permettant la pratique des APS (ainsi défini, ce but reste très global et suscite le débat. Nous dirons que c'est le but issu des données étudiées). Les conditions dans lesquelles elle se déroule, commencent avec la prise en compte des caractéristiques de la classe, des installations sportives et des données matérielles, du contexte de l'établissement. Cette prise en compte peut se poursuivre avec

les conditions locales, régionales (culturelles, politiques, de financement...) et même le niveau national (instructions officielles...). Où s'arrêter, quelles limites mettre aux conditions de cette tâche ? Ce sont les étudiants qui répondent à cette question par les conditions qu'ils prennent effectivement en compte. Qu'en est-t'il des experts ?

Cette tâche générale d'enseignement des APS comporte plusieurs phases : pré-active, interactive, post-active. La phase pré-active concerne l'anticipation, la préparation de la séance, la phase interactive, la conduite de la séance, le moment "focal" avec les élèves (Tochon, 1990) et la phase post-active, l'évaluation ou bilan qui débouche sur l'anticipation de la séance suivante. Nous avons choisi de travailler sur des matériaux élaborés lors de la phase post-active comme mode d'accès à l'activité de l'étudiant-enseignant. Nous obtenons ainsi certaines données sur les deux autres phases, sans pouvoir, toutefois, les confronter à la réalité de l'acte lui-même. Nous avons déjà justifié ce choix.

Ce concept de tâche présente plusieurs facettes. Il nous faut les préciser et définir celles qui nous intéressent. Leplat (1982) distingue la tâche prescrite de la tâche redéfinie et de la tâche rationnelle. La tâche prescrite (ou "assignée" chez Famose, 1982) est celle qui est énoncée, conçue par le formateur, la tâche redéfinie est celle que se représente le formé, et qu'il faut distinguer de la tâche effective, réalisée sur le terrain. La tâche prescrite comme la tâche redéfinie renvoient aux

représentations¹ des sujets. Il y a donc autant de possibilités de redéfinition de la tâche que de sujets. Cette différenciation utilisée habituellement entre l'enseignant et ses élèves, se retrouve de la même façon entre le formateur et ses étudiants-stagiaires.

La tâche rationnelle par contre "est la tâche décrite comme une exécution idéalisée ou optimale" (Leplat, 1991). C'est un modèle abstrait, produit de l'activité humaine, qui s'est socialisé, est devenu extérieur à l'individu. Léontiev parle "d'action extériorisée" (1972), Sève de "cumulation externe des résultats de l'activité,... de survivance à l'acte producteur et au producteur lui-même, en tant que matrice externe à l'activité" (1974). Elle peut être considérée comme un instrument. Cette facette de la tâche n'est pas l'objet de notre recherche et dans la période actuelle, il nous semble préférable de ne pas nous y référer. Dans les études universitaires, telles qu'elles sont actuellement conçues, la tâche "idéalisée, optimale" sert de référence, de normes et empêche les étudiants de considérer ce qu'ils font réellement sur le terrain. Ils sont conduits à ne prendre en compte que les écarts entre leurs propres actions et les normes de la tâche présentée comme idéale puis restent démunis pour les combler. De plus, comme la revue de littérature le fait apparaître, la tâche idéale d'enseignement des APS (pour peu qu'elle puisse exister !) est actuellement plus une construction qu'une extraction réelle, qu'une "action

¹Le terme de représentation est également polysémique, nous choisissons la définition d'Abrieu (1987, p.64) "la représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique".

extériorisée" de l'expertise d'enseignants d'EPS (ce travail reste à faire). Le modèle dominant sous-jacent à cette construction ne semble pas correspondre à l'activité des experts (Tochon, 1989a).

Dans cette recherche, nous nous sommes intéressée à la tâche redéfinie par les novices en situation. Elle "n'existe que dans un sujet qui s'y active" comme le souligne Bideauld, (1991)¹ Elle n'est donc pas stable et évolue avec le sujet novice.

Nous pouvons l'envisager, avec Leplat et Pailhous (1977), comme "l'ensemble des conditions objectives que le sujet est susceptible de prendre en compte, dans la mise en jeu de sa conduite". Nous essaierons donc d'extraire les conditions objectives de la tâche d'enseignement des APS pour le niveau étudié.

1.2 Une distinction situation, tâche.

Certains psychologues distinguent le concept de "situation" de celui de "tâche". S'ils se confondent pour l'enseignant dans "l'instant focal" (Tochon, 1990), ils permettent au plan de l'analyse de distinguer deux types de contraintes, de déterminants qui ne sont pas de même nature. Par ailleurs, le "vécu" de la situation est premier et influence la réalisation de la tâche (Léonard, 1988). Ceci est d'autant plus marqué que la situation et la tâche sont nouvelles pour le sujet.

¹Jury de soutenance, non publié, pour le diplôme d'habilitation à diriger des thèses de Durand, M. Université Montpellier I.

Qu'entendons-nous par situation ?

Ce concept est très souvent utilisé dans le champ de l'éducation sans être vraiment défini. Pour Leplat (1983), La situation désigne "le système fonctionnel sujet/tâche". Dans notre objet d'étude, le sujet renvoie à l'étudiant débutant et sa tâche, à l'enseignement de tâches motrices à un groupe d'élèves. Il ne faut pas la confondre avec la situation de l'élève (élève-tâche motrice-autres élèves). Les précisions de Léonard (1988, p.41) permettent de dépasser les aspects purement descriptifs : "La situation est tout ce qui conduit une personne à effectuer une tâche... les acteurs de la situation d'enseignement sont pris dans un système de communication où ils occupent les places qui leur sont attribuées pour pouvoir communiquer". L'existence de la personne, de l'individu psychologique est déterminée par la place que lui offre le système de communication. Si ce concept reste moins précis que celui de tâche, l'implication du sujet dans la situation est déterminante pour l'accomplissement de la tâche, ce qui n'empêche pas les effets en retour de la relation tâche/sujet sur la perception de la situation. Nous proposons avec le tableau 12, une schématisation de ce qui détermine les rapports du sujet dans la situation et du sujet avec la tâche d'enseignement.

La situation d'enseignement se situe au niveau du contexte social, du réseau relationnel, alors que la tâche est au niveau des contenus, de la discipline enseignée : l'EPS, ou les

APS¹ (suivant le type de traitement didactique² opéré par l'enseignant).

PERCEPTION DE LA SITUATION	LECTURE DE LA TACHE.
<p>Le sujet vit les rapports entre la situation et lui-même, il perçoit ce qui justifie sa place dans cette situation.</p> <p>Il s'agit essentiellement d'une mise en place, d'un positionnement du sujet par rapport aux éléments de la situation et d'une mise en place des éléments les uns par rapport aux autres.</p>	<p>Le sujet cherche à identifier le but à atteindre et les conditions qu'il doit respecter. Au couple situation/sujet, se substitue le couple données/but. La lecture de la tâche est guidée par le but de l'action, telle que le sujet se l'imagine à ce moment là.</p>

TABLEAU 12. Une schématisation des rapports sujet/situation; sujet/tâche.

¹Depuis les instructions officielles de 1967, les APS constituent les moyens de l'EPS.

²Par traitement didactique, nous entendons les modifications que l'enseignant apporte aux pratiques sociales pour les besoins de l'enseignement.

2. LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT DES APS CHEZ LES ETUDIANTS DEBUTANTS (du point de vue de l'observateur).

Dans la situation d'enseignement, l'enseignant est en présence d'un groupe d'élèves, dans le contexte institutionnel de l'école, dans des conditions données. Cette situation très complexe et mouvante évolue en fonction des interactions qui s'établissent.

Elle peut être décrite selon deux facettes, l'une plus sociale caractérise les interactions créées entre les individus en présence, l'autre, plus psychologique, reflète les effets produits, la façon dont ces interactions sont vécues au niveau du sujet individuel. Nous ne considérons que l'activité de l'enseignant, celle des élèves n'apparaît qu'à travers les données sur les comportements des enseignants-novices étudiés.

La dimension sociale de la situation fait référence au statut de chacun des acteurs, celui d'enseignant et celui d'élève (le statut désigne "la position sociale occupée par l'individu dans un système social. A chaque statut sont attachés des modèles de conduite... Ces modèles de conduite constituent le rôle que l'on peut ainsi considérer comme l'aspect dynamique du statut", dictionnaire de Sillamy). Chacun attend que l'autre joue son rôle. Les statuts et les rôles des acteurs de la situation d'enseignement sont complémentaires et dépendants l'un de l'autre au sens où l'existence de chacun est fonction de celle de l'autre. Les relations entre l'enseignant et ses élèves sont donc interactives, dissymétriques, du point de vue des effectifs (un face à x élèves) et des rapports de pouvoir (domination, soumission).

2.1. La situation d'enseignement, comme situation interactive.

Les rôles de l'enseignant et des élèves sont interdépendants. Toute action de l'enseignant produit des effets sur les élèves et *vice versa*. Il y a, en permanence des échanges d'informations entre l'enseignant et ses élèves, que ceux-ci soient volontaires ou non, qu'ils soient de nature verbale ou non. Des signaux sont émis par l'un, décodés par l'autre et chacun agit en fonction du sens qu'il attribue aux signaux fournis par l'autre partenaire. De plus chacun des protagonistes peut jouer de son autonomie propre, ce qui rend le tout encore plus complexe et incertain. Les étudiants qui au début, ne se sont pas encore positionnés dans leur rôle sont souvent le jouet d'un public d'élèves compétents. Ceux-ci sont souvent habitués à la venue de stagiaires. Ils font la différences avec leur enseignant(e).

Plus l'enseignant d'EPS devient capable de prendre en compte les caractéristiques de l'activité motrice et cognitive de ses élèves, plus il a de chance d'être pertinent. Les conduites motrices, les erreurs, les réussites partielles, les attitudes, les interactions entre paires... devraient être à la source de ses interventions et de ses régulations (Bonniol, 1986). Nous sommes devant une relative contradiction : d'un côté le rôle de l'enseignant lui donne le pouvoir, l'initiative, de l'autre, il doit se régler sur les comportements des élèves, pour mieux atteindre ses buts. Si son projet l'organise en partie, s'il anticipe ce qu'il va faire, la façon dont il va s'y prendre, il doit pouvoir s'en détacher pour s'adapter aux réponses, aux réactions des élèves dans l'interaction. La situation comporte donc un grand degré d'incertitude et nécessite que l'enseignant

puisse l'assumer, s'adapter en permanence, ce qui lui demande une très grande décentration et une activité cognitive de haut niveau.

2.2. La situation d'enseignement, une situation dissymétrique.

Une différence de rôles, une dissymétrie d'effectifs, une dissymétrie de pouvoirs.

L'enseignant se retrouve seul face à un certain nombre d'élèves, sa classe. Son statut différent du leur, lui donne la responsabilité de leur apprentissage, de leurs progrès. Il doit prendre les décisions, stimuler, diriger, contrôler, maîtriser le groupe. C'est sa fonction d'autorité. Elle est nécessaire à l'activité du groupe afin de permettre le travail de chacun et de l'optimiser. Pour ce faire, il doit être accepté, reconnu dans son rôle et donc respecté, obéi. Plus les élèves sont nombreux, plus cette fonction d'autorité est importante et difficile à mener.

Cette fonction n'est pas seulement nécessaire du point de vue des élèves, mais également du point de vue du maître. Pour son bien-être, il a besoin de se sentir exister dans son rôle, d'être reconnu par ses élèves. Il s'agit là, de son identité sociale. D'où l'importance chez les débutants de l'ordre formel, des réactions affectives chaque fois que des élèves créent du "désordre" (non exécution de ses consignes).

La fonction d'autorité présente donc deux facettes, l'une en direction des élèves, qui vise l'apprentissage de tous, l'autre, dirigée vers l'enseignant, concerne son statut, son identité, la préservation de son personnage.

L'enseignant-novice doit à la fois, se construire dans son statut -défini par les rapports qui s'établissent entre lui et son entourage- et dans son rôle -il constitue une base d'identification et touche sa personne, son sentiment de dignité, son identité-. Le premier n'existe que par l'exercice du second. Nous sommes placée devant une nouvelle contradiction. Le débutant doit se sentir relativement assuré dans son statut pour répondre à la représentation que les élèves se font du maître, alors qu'il n'a pas encore construit les compétences de son rôle et que celles-ci le sécurisent et l'établissent dans son statut.

2.3. La situation d'enseignement comme situation de "jeu"¹.

La dissymétrie des effectifs élèves-enseignant institue un certain rapport de force. En ce sens la situation d'enseignement peut être assimilée à une situation de jeu. "Un jeu est un schéma de caractère limité où l'on trouve en opposition, en collaboration, en concurrence, diverses volontés plus ou moins autonomes, chacune à la poursuite d'une fin propre et disposant pour ce faire de moyens variés." (Guilbaud, 1949).

L'enseignant peut se positionner ou se laisser enfermer :

. soit dans une situation de "jeu à somme nulle" : les intérêts des joueurs sont alors strictement opposés, "tout ce qui est gagné par l'un des partenaires est perdu par l'autre et

¹Un jeu est typiquement un modèle, une situation simplifiée qui n'a retenu de l'affrontement que les éléments considérés comme les plus pertinents. C'est une théorie mathématique formulée en 1944 par Von Neumann et Morgenstern.