

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

systematique. Certains étudiants présentent en fin de formation, le profil que d'autres ont, par exemple à la fin du premier stage.

Nous avons cherché à comprendre pourquoi certains étudiants prennent conscience de la deuxième contradiction repérée (vitesse-exécution qualitative) et sont capables de la dépasser au bout d'un certain temps, alors que d'autres ne l'identifient pas, en restent à la seule perception des difficultés qu'elle occasionne et continuent à les gérer et à proposer les mêmes types de contenus ? A quelques nuances près, ils ont tous vécu les mêmes conditions de formation. En fait si certains franchissent la rupture évoquée, à un moment de leur évolution et pas les autres, c'est nous semble-t-il, parce que ces étudiants adoptent des attitudes particulières et deviennent capables de mobiliser les outils cognitifs les plus élaborés.

3.2. Un premier obstacle : l'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>Certaine souplesse.</p> <p>Capable de nouveauté.</p> <p>Essaie de coordonner son activité d'enseignant à celle des apprenants.</p> <p>Une attitude "à l'écoute" des élèves en activité, décentrée, ouverte.</p>

**TABLEAU 14 : DEUX TYPES EXTREMES DE COMPORTEMENTS.
DEUX ATTITUDES.**

L'attitude de l'étudiant telle que nous l'avons caractérisée pour chaque cas, nous paraît être le noyau organisateur de l'ensemble du comportement. D'un côté l'étudiant est très préoccupé de son statut, de la représentation que les élèves se font de lui, de l'autre il ne semble pas se soucier de cet aspect. Il est totalement absorbé par sa tâche et cherche à favoriser les apprentissages des élèves le plus possible. D'un côté, nous trouvons l'incertitude minimale, la recherche de sécurité, de stabilité, de l'autre l'incertitude, la prise de risque. Ces données font écho à certaines théories de la motivation d'accomplissement, en particulier celles de Maehr et Nicholls (1980). Ils distinguent deux types d'investissement, l'un par rapport à la tâche dans une visée de maîtrise, l'autre par rapport au sujet (au "self") qui cherche à ne pas donner une image négative de lui-même. Les sujets s'orienteraient vers un investissement ou l'autre, suivant une probabilité plus ou moins grande (Nicholls, 1989). Cette probabilité nous semble influencée par des caractéristiques inhérentes au sujet lui-même, mais aussi par les conditions dans lesquelles s'exerce son activité, en fait par ses rapports dans la situation et à la tâche. Le formateur dispose de plusieurs variables pour jouer, de façon unilatérale (milieu/sujet) sur ces rapports : l'effectif, le niveau de la classe, une APS plus ou moins connue, la durée de l'intervention, une aide ou assistance... Ce problème de l'attitude nous semble être le premier obstacle. Tant que l'étudiant reste sur la première attitude concentré sur lui-même, préoccupé de s'affirmer, d'imposer son autorité, c'est-à-dire trop absorbé par la situation, il ne prend des informations sur les données de sa tâche qu'à travers ce filtre. Il ne peut accéder à leur propre signification. En conséquence l'évolution

reste très limitée. Il ressort que le positionnement du sujet, tel un curseur, entre les deux pôles "recherche de sécurité, d'incertitude minimale" et son inverse "la prise de risque, l'affrontement de l'incertitude", conditionne cette attitude. Mais le positionnement favorisant la prise de risque ne peut se définir dans l'absolu, il dépend de chaque sujet. Certains sont très vite insécurisés, d'autres prennent facilement des risques, voire aiment en prendre.

3.3. Un deuxième obstacle : le registre de fonctionnement cognitif spontané.

Tant que l'étudiant présente la première attitude, il mobilise un registre de fonctionnement cognitif qui limite ses possibilités d'équilibration, le registre qualifié de "figural ou figuratif" par Vermersch (1976). L'étudiant qui s'oriente vers l'autre attitude se heurte à un nouvel obstacle, les limites de ce registre. Il l'empêche d'accéder à certaines coordinations (raisonnement sur des relations et non sur des entités séparées), certaines inférences permettant, par exemple, la formulation d'hypothèses, donc des progrès ultérieurs pour analyser les comportements de ses élèves ainsi que les données de l'APS support et des tâches motrices.

3.3.1. Précisions théoriques sur le concept de "registre de fonctionnement cognitif" (Vermersch, 1979, 1983).

L'intelligence adulte dispose de tous les instruments cognitifs qui se sont progressivement élaborés au cours de sa croissance (cf. les stades de Piaget : sensori-moteur, opératoire concret, opératoire formel). Mais il ne mobilise pas forcément les plus pertinents aux situations rencontrées.

Un registre se caractérise par les outils cognitifs utilisés et les possibilités d'équilibration qu'il autorise. Ces possibilités d'équilibration "définissent pour chaque palier un calibrage de la conduite du sujet, c'est-à-dire des bornes inférieures et supérieures en-deçà et au-delà desquelles il s'agit nécessairement de la mise en jeu d'autres instruments intellectuels" (Vermersch, 1979a, p.11).

Vermersch distingue quatre registres (un de plus que les stades de Piaget), celui de l'"AGI" (instruments sensori-moteurs), le registre "FIGURAL" (utilisation de la représentation sans les opérations, donc intermédiaire entre le sensori-moteur et l'opératoire concret), le "CONCRET" (utilisation des opérations concrètes) et le "FORMEL" (opérations formelles). Travaillant sur des verbalisations, nous ne sommes concernée que par les trois derniers.

Ces registres s'organisent de façon hiérarchique (1976 p.50-51). Ceux, qui sont construits le plus tôt dans l'enfance sont les plus disponibles, donc les premiers à être mis en oeuvre spontanément. Les plus développés, résistent moins aux perturbations, sont plus difficiles à mobiliser et exigent un effort plus grand (coût plus élevé) et surtout supposent l'inhibition des précédents (premier coût). Donc les plus anciens sont les plus rapides, les plus faciles, les moins fragiles et

les moins coûteux. Compte tenu des contraintes de la situation et de la tâche d'enseignement, il est facilement compréhensible que le registre formel ne soit pas mobilisé systématiquement.

3.3.2. Relation entre ces données théoriques et nos observations.

Dans la phase initiale où les objectifs "MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE" sont contradictoires, l'étudiant ne raisonne que sur des états, sur les aspects spatiaux des mouvements, ignore leur dimension temporelle, leurs aspects dynamiques et observe la plupart du temps des comportements "absents", en référence à ceux qu'il s'est imaginé. De ce fait, il "voit" ce que l'élève ne fait pas, mais ne voit pas ce qu'il fait effectivement. Il reste au niveau des constats. Son champ spatial et temporel est très réduit. Nous retrouvons les limites du registre figural. De ce fait, il déduit ses remédiations de ces observations.

Quand ces deux objectifs ne sont plus contradictoires, où "MOTIVER" ne consiste plus seulement à "amuser" les enfants, mais à les "intéresser" à ce qu'ils font, l'étudiant qui commence à prendre en compte l'activité cognitive de l'élève n'est plus sur ce registre, puisque son champ d'équilibration est plus ouvert. Il a déjà changé d'attitude puisqu'il est capable de se décentrer de son propre devenir et d'être à l'écoute des élèves. Il opère une sorte de détour par rapport à ses objectifs pour inférer ce qui fait agir ses élèves, et il évalue le progrès, non pas à partir du "point d'arrivée" visé (les objectifs, la technique) mais à partir du "point de départ" du sujet "ici et maintenant", ce qui suppose des coordinations, la mobilisation d'outils explicatifs.

Les observations faites dans la troisième recherche, à partir de la théorie piagétienne sur le processus de conceptualisation, convergent avec le postulat de Vermersch selon lequel, le sujet passe de façon plus ou moins accélérée par les différents registres. Celui qui est mobilisé de façon spontanée, dans les bilans écrits, est le registre figural. Le changement de registre peut-il résulter de stimulations du processus, de l'activation de la navette entre le sujet et les élèves ? Ne faut-il pas en parallèle l'amener à ouvrir son champ des possibles (prendre en compte les aspects temporels, passer de formulations négatives à des formulations affirmatives...) ?

En résumé, pouvoir passer d'une étape vers les suivantes, c'est d'abord faire preuve d'un certain type d'attitude (non centrée sur soi pour préserver son statut, mais vers la maîtrise de la tâche d'enseignement), puis pouvoir mobiliser d'autres registres de fonctionnement cognitif que celui du registre "figural". Cela ne signifie pas que l'étudiant doit toujours mobiliser les instruments cognitifs les plus élaborés. Le problème est qu'il puisse ne pas rester limité par les outils et le champ d'équilibration du registre "figural".

Dans les premières séances, quelle que soit leur personnalité, l'incertitude étant maximale, tous les étudiants sont insécurisés. Ensuite des différences apparaissent et se manifestent en fonction de variables du milieu, par exemple les classes de CP (petits) vont mettre des étudiants en difficultés alors qu'ils sont à l'aise avec des CM2, ou bien l'étudiant est "paniqué" avec une classe entière, alors qu'il est à l'aise avec une demi-classe etc...

4. UN RESEAU DE COUPLES AGO-ANTAGONISTES, UNE APPROCHE NON LINEAIRE.

Nous avons été amenée, à plusieurs reprises, à décrire des comportements par rapport à deux pôles. Il en est ainsi de :

- diriger et faire apprendre,
- contraindre et motiver,
- la centration sur soi et la centration sur la tâche,
- la prise de connaissance sur l'objet, et la prise de conscience sur l'action propre, (piaget, 1974)
- la recherche de sécurité, de certitude et la prise de risque, l'incertitude.

Dans un premier temps, la tendance spontanée consiste à les opposer et à classer les comportements par rapport à l'un des deux. Or quand on pousse plus loin la réflexion, on s'aperçoit qu'ils ne peuvent exister l'un sans l'autre. Ils constituent des couples dans lesquels chaque pôle est nécessaire à l'autre, en même temps qu'il lui est contradictoire. De plus les comportements oscillent entre les pôles du couple. C'est pourquoi, ils peuvent présenter les caractéristiques de l'un des pôles et se transformer pour présenter celles de l'autre pôle. Il y aurait comme un seuil à franchir pour qu'ils passent de l'un à l'autre. Ces pôles entretiennent donc des relations ambivalentes, "ago-antagonistes", dit BERNARD-WEIL (1988). Si cela est, il est alors nécessaire de considérer la gestion de leurs rapports pour permettre une efficacité optimale.

Nous allons reprendre plus en détail chacun de ces couples et faire ressortir en quoi ils sont ago-antagonistes. Nous essaierons aussi de voir s'ils entretiennent des relations ou

bien s'ils restent juxtaposés. Une telle théorisation nous semble ouvrir de nouvelles perspectives au formateur. Auparavant, voici la définition que Bernard-Weil donne de son modèle.

"Il s'agit d'un modèle capable de simuler le comportement d'un couple d'éléments ayant à la fois des actions antagonistes, c'est-à-dire de sens opposé, sur les récepteurs de ces actions, et des actions agonistes, c'est-à-dire de même sens, sur d'autres récepteurs. Le modèle comporte donc, le couple, le récepteur, et l'"ordinateur", assurant l'équilibration du couple en rapport avec deux critères de référence : la valeur de référence agoniste et la valeur de référence antagoniste" (1988, 44). Il évoque aussi la notion de "super-modèle", dans le sens où "il est possible de modéliser l'action de plusieurs couples 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.

