

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

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

### 1.1. Le corpus.

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

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

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

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

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

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

### 1.2.1. Le découpage du texte.

Nous procédons à un double découpage.

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

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

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

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

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

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

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

### 1.2.2. L'inférence des objectifs.

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

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

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

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

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

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

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

Nous illustrons en traitant un fait :

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

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

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

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

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

Patrice évoque la technique du dribble:

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

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

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

Cela a bien marché. //

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

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

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

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

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

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

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

#### DIRIGER

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

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

#### MOTIVER

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

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

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

#### FAIRE APPRENDRE.

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

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



### Les fiches de traitement du bilan.

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

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



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

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

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

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

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

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

### 2.1. Résultats sur les objectifs.

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

#### 2.1.1 Des tendances générales.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TABLEAU 4.

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

En conclusion trois tendances apparaissent :

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

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

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

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

### 2.1.2. Evolution individuelle.

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

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

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

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

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



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

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

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

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

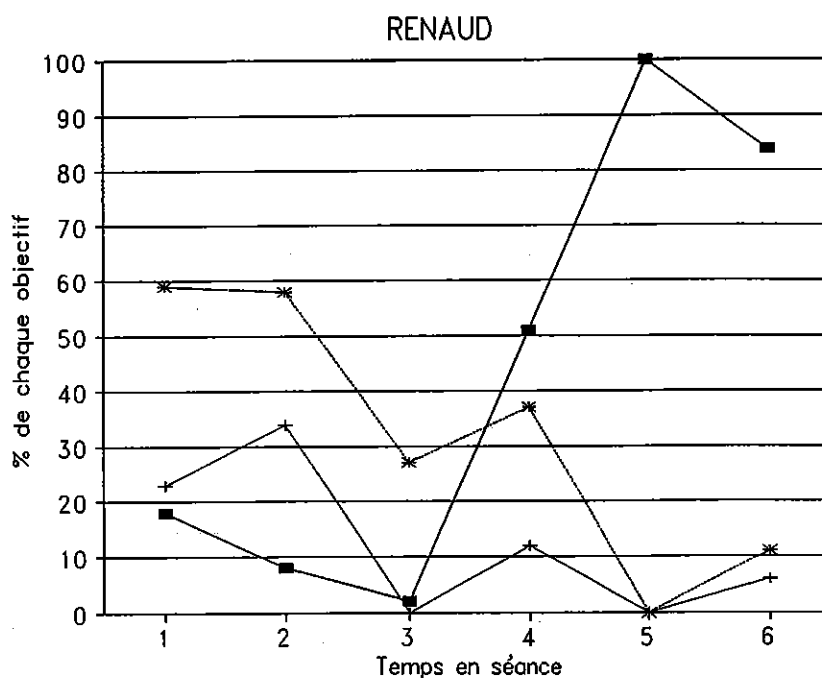
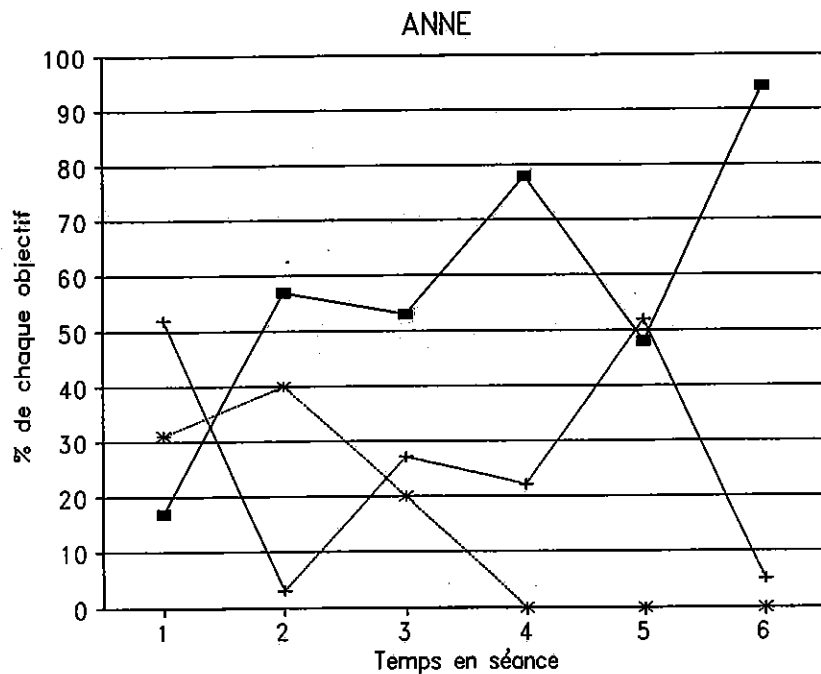
. Chez Renaud les deux premiers bilans marquent bien son profil de débutant. Les items relatifs à "DIRIGER" sont très fréquents, ceux se référant à "MOTIVER" le sont très peu et ceux de "FAIRE APPRENDRE" sont absents. Ensuite, les items de "FAIRE

FIGURE 2 : GRAPHES DES TROIS OBJECTIFS CHEZ CHAQUE ETUDIANT.

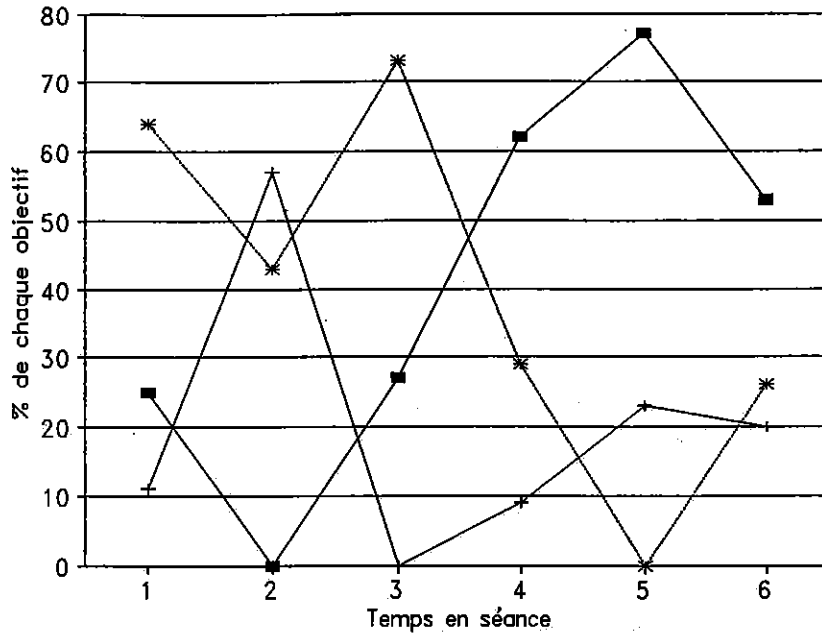
**Légende :** en ordonnée, nous avons les pourcentages relatifs à chaque objectif.

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

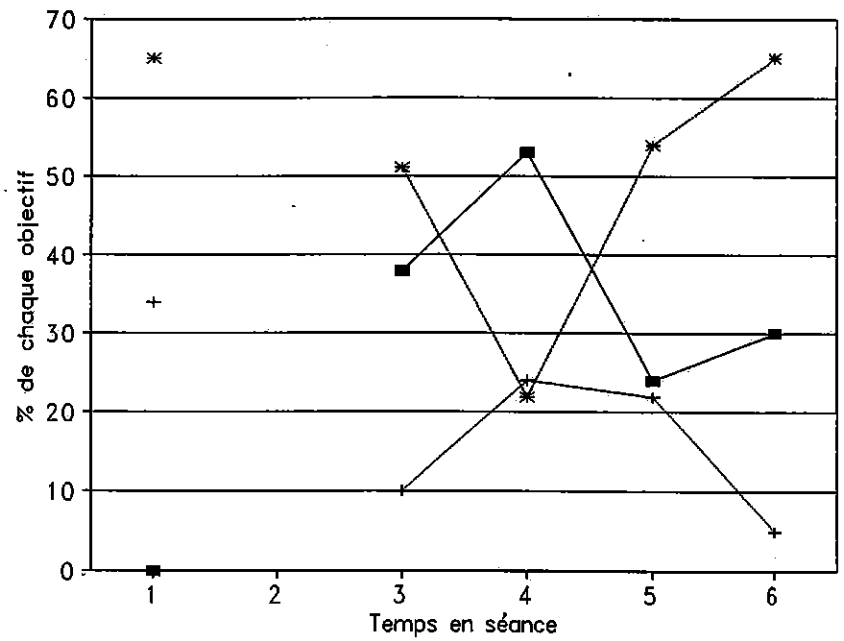
- \*..... l'objectif "DIRIGER".
- +----- l'objectif "MOTIVER".
- l'objectif "FAIRE APPRENDRE".



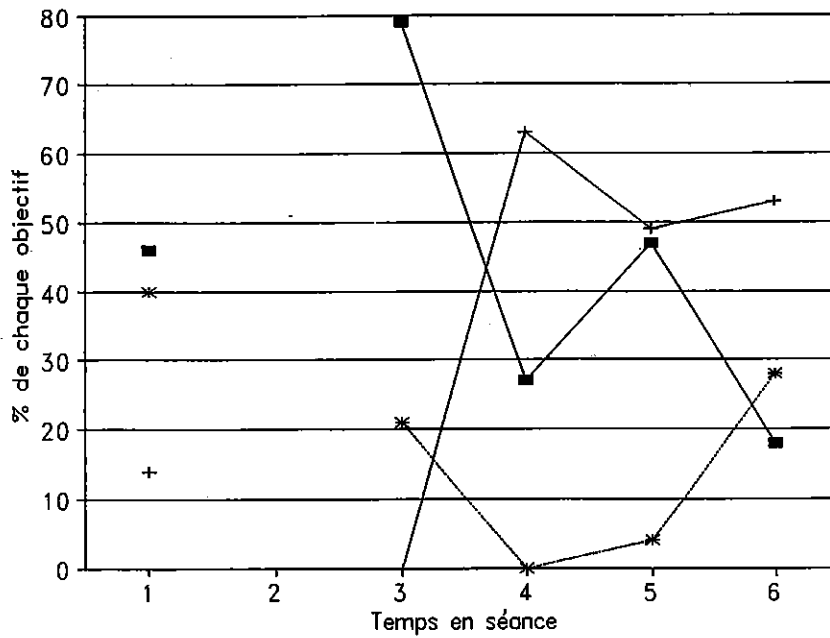
## MANUELLE



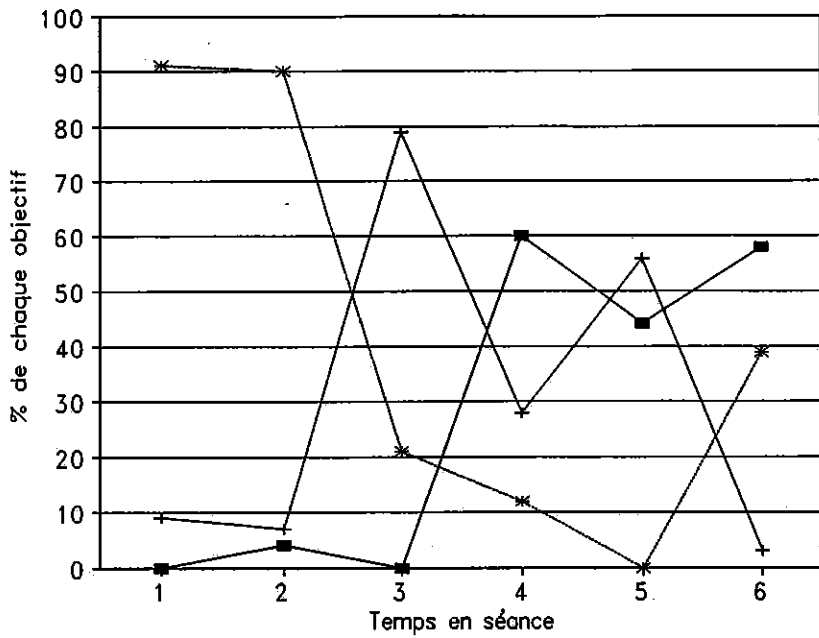
## BENOIT



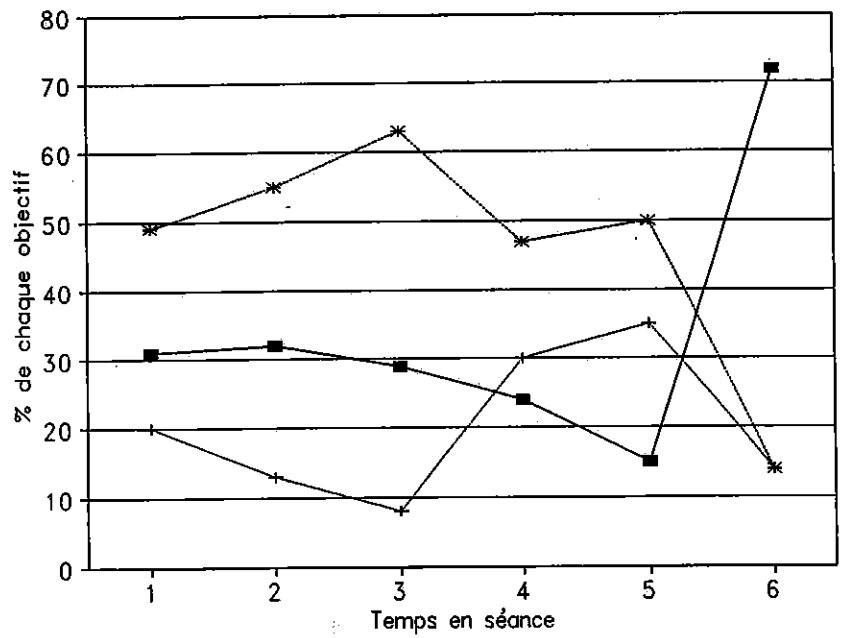
## OLIVIER



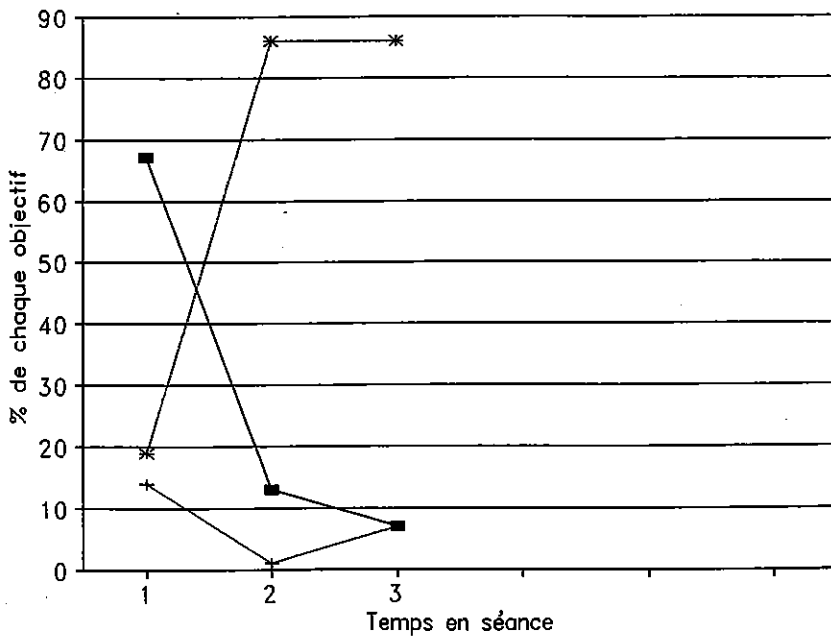
PATRICE

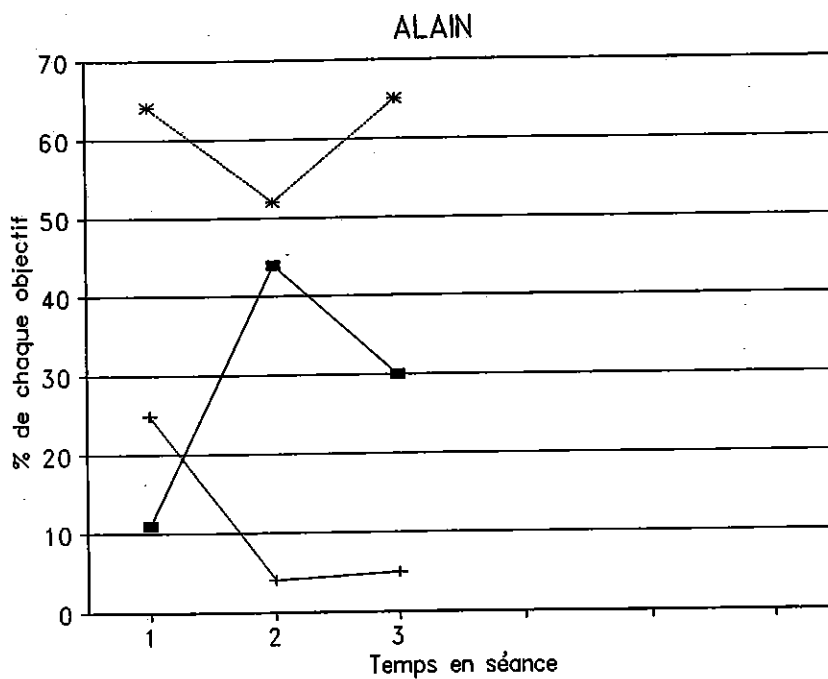
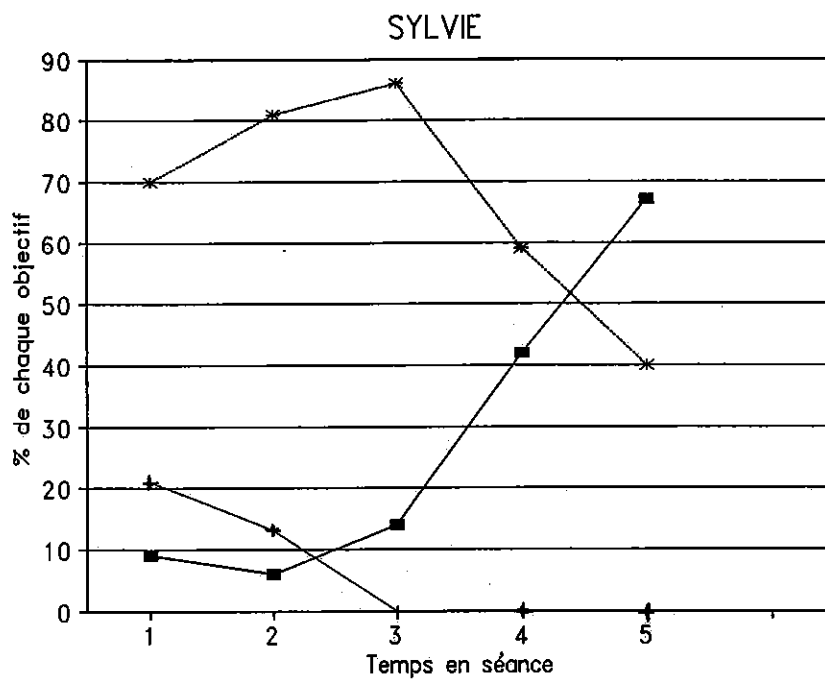


LAURENT



PHILIPPE





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

## 2.2. Résultats sur les buts.

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

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

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

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

### 2.2.2. Les rapports buts-objectifs.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

.faire ce que l'on a prévu.

.pertes de temps avec les  
problèmes de discipline.

.mettre le même dispositif matériel  
pour plusieurs exercices.

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

.nombre de situations  
par séance.

.durée de chaque situation.

.préciser le dispositif  
temporel de la tâche.

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

**FIGURE 3.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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