

PLAN

FORMER L'ENSEIGNANT REFLEXIF

I. PROBLEMATIQUE PRATIQUE ET THEORIQUE.

- I.1 Quelques données de mon itinéraire.**
- I.2 La démarche réflexive.**
- I.3 Le point de départ théorique de ma thèse.**

II. DES DONNEES DE RECHERCHE.

II.1 Pour comprendre le «faire» de l'enseignant.

- II.1.1 Une approche systémique.**
 - o les buts généraux ou motifs.**
 - o les buts d'action.**

- II.1.2 Une approche constructiviste.**

II.2 Du «faire» au «dire».

III. A QUEL NIVEAU DE L'ENGRENAGE AGIR ?

- Une première remarque.**
- Deuxième remarque.**
- Troisième remarque.**
- Conclusion : une histoire.**

Bibliographie.

FORMER L'ENSEIGNANT REFLEXIF

Claudine MARTINEZ
Centre d'Optimisation de la Performance Motrice
UFR-STAPS. Montpellier I.

Quelle formation initiale pour contribuer au développement des compétences professionnelles du futur enseignant ?

- Technicien ou artiste ?
- Appicateur ou concepteur ?
- Agent ou acteur ?
- Former à un métier ou à une profession ?

I. PROBLEMATIQUE PRATIQUE ET THEORIQUE.

I.1. Quelques bornes de mon itinéraire.

Enseignante dans une UFR-STAPS, ma réflexion se nourrit des travaux du COPM, laboratoire dirigé par Marc Durand mais surtout de ceux du GREX (Groupe de recherche sur la prise de conscience et l'explicitation), à Paris avec Pierre Vermersch.

En prenant un poste d'enseignement à l'Université, j'ai changé de niveau d'intervention en passant d'un public d'élèves (EPS) à un public d'étudiants (futurs enseignants). Aussi pour conserver ma démarche de travail, me fallait-il reconstruire de nouveaux contenus, de nouvelles procédures, adaptés à ce nouveau public et surtout aux buts de formation poursuivis.

Dans mon rôle de professeur d'EPS (schéma 1), j'étais confrontée à la pédagogie et à la didactique de l'EPS m'appuyant sur les champs scientifiques relatifs aux problèmes du «sujet», du corps, de l'acte moteur, du mouvement, des pratiques sociales sportives,

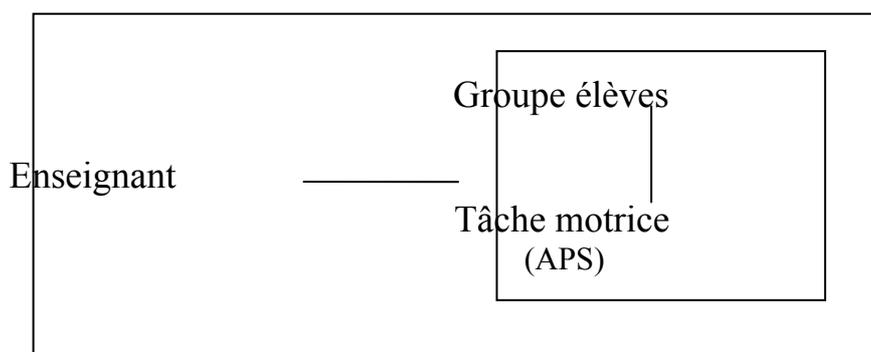


Schéma 1 : les systèmes «enseignement-pratique»

Dans mon nouveau rôle (schéma 2), je n'avais plus à me centrer sur le développement des habiletés physiques, mais plutôt sur les compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du rôle d'enseignant d'EPS. Si le champ de l'étudiant est celui de l'EPS, le mien est devenu celui de la formation d'adultes à l'enseignement de l'EPS.

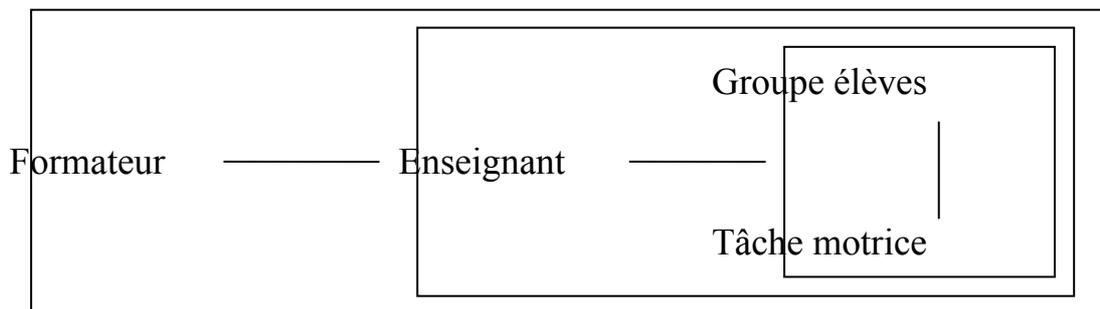


Schéma 2 : l'emboîtement des systèmes «formation-enseignement-pratique»

A cet effet, quelle pédagogie et quelle didactique pour cette formation ? Pour ceux, qui connaissent les travaux du groupe natation autour de Raymond Catteau¹, dans les stages Maurice Baquet à Sète (1972 1976), voilà quelles furent mes premières grandes questions :

- **«quel est l'équivalent de la goulotte associée à la grande profondeur pour nos étudiants ?»** (schéma 3)
- **comment activer, dynamiser leurs expériences pour leur permettre de construire le plus vite possible leur compétence dans leur «nouveau milieu» ?**

Si la démarche m'était claire, il n'en était pas de même pour la construction des contenus.

Schéma 3 :les conditions de départ pour faire évoluer le débutant

I.2. La démarche réflexive.

Je n'ai pris connaissance, que très récemment, des travaux américains et canadiens du paradigme de la démarche réflexive.

¹qui se sont traduits par le mémento Natation CPS-FSGT 1978 et le film Digne Dingue D'eau INSEP, R. Catteau.

Une nouvelle orientation de formation et de recherche s'est faite jour dans les années 80 aux USA avec les travaux de Donald Schön (1973) et Chris Argyris en particulier. Ils sont repris depuis peu au Canada par des chercheurs comme François Tochon (1993) et Yves Saint Arnaud (1992) et semblent mis en oeuvre de façon intéressante au Québec (Brunelle, Legault, Pare etc...).

Ces travaux remettent profondément en cause les rapports Théorie-Pratique du paradigme scientifique qui domine dans nos universités et reste un pur produit, comme l'affirme Schön, du positivisme (schéma 4).

Apprendre des connaissances fondamentales, pour pouvoir faire. (applications).	Prend sa source dans la réflexion en action et en cours d'action.
MODELE DE LA SCIENCE APPLIQUEE	MODELE DE LA SCIENCE ACTION (Argyris) SCIENCE DE L'agir professionnel
Solution de problèmes à partir des théories apprises.	Identifier, poser les problèmes à partir de situations chaotiques.
FORMATION DU TECHNICIEN	FORMATION DU PROFESSIONNEL

Schéma 4 :deux modèles des rapports théorie-pratique

Schön souligne dans la préface du praticien Réflexif écrite en 1982: *«j'en suis venu à la conviction que les universités ne se consacrent pas à l'élaboration et à la transmission d'un savoir fondamental en général. Ce sont des institutions qui adoptent en grande partie une épistémologie particulière, une vision tronquée de la connaissance, nourrie par un manque d'attention sélective à la compétence pratique et à l'art du professionnel»*. Cette citation ne peut-elle nous faire réfléchir aux orientations de nos universités et plus particulièrement de nos UFR-STAPS, avec les flux d'entrée à venir ?

Pour Schön, Argyris, Saint Arnaud et d'autres maintenant, favoriser la construction de compétences professionnelles, ne peut relever du modèle de la science appliquée (Technical Rationality). Aux USA Schön parle de la «Science de l'agir professionnel», Argyris, de la «Science Action».

Il s'agit là d'une orientation de recherche, qui veut aller plus avant dans la découverte du «savoir caché de l'agir professionnel». La pratique n'est plus dans la dépendance de la théorie. Elle entretient avec elle des rapports interactifs qui font que l'une nourrit l'autre et *vice et versa*. Le modèle de «la Science appliquée» permet la formation de techniciens. Ceux-ci cherchent à résoudre des problèmes (problem solving) en appliquant les données théoriques apprises. Dans le cas du modèle de «la Science de l'agir professionnel», il s'agit de former des professionnels. Cela signifie que la formation du technicien ne suffit pas. Les problèmes ne sont pas donnés d'emblée, il s'agit au contraire, de les dégager des situations opaques, chaotiques auxquelles il est confronté (problem setting). La réflexion **en** action et **sur** l'action, sont mises en avant. Le concept de professionnel comporte donc une dimension adaptatrice, de création, que Schön qualifie d'artistique.

Encore une données théoriques : Argyris et Schön distinguent «la théorie professée» de la «théorie pratiquée». «*Dans une situation difficile, il y a un écart entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie pratiquée à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir du dialogue réel*» (Saint-Arnaud, (1992, p.53). Le développement des compétences nécessite l'évolution de la théorie pratiquée.

Tout ceci entre en correspondance avec la conception de l'alternance, défendue par Ph. Perrenoud (1994b). Il considère la théorie et la pratique comme deux moments interactifs et donc indissociables du processus de formation des compétences professionnelles (schéma 5).

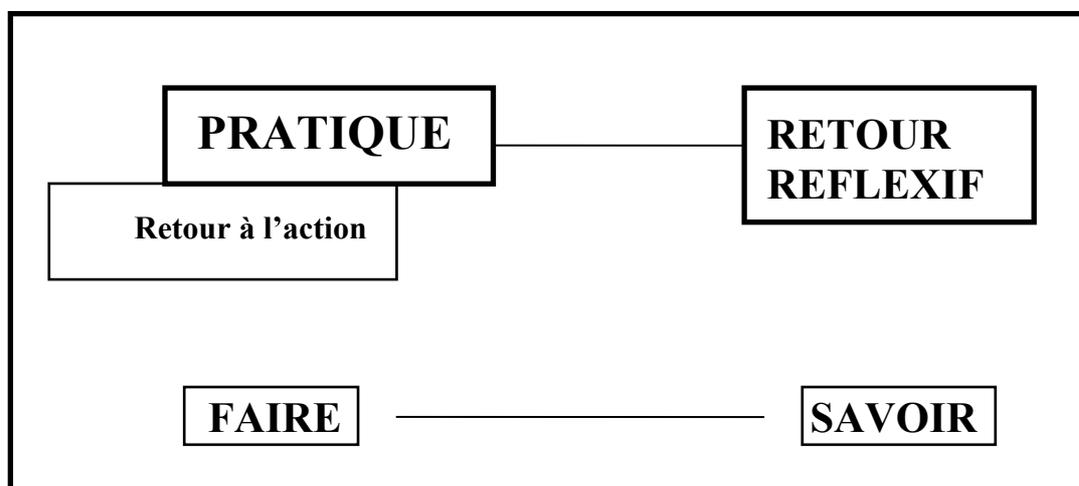


Schéma 5 : une conception de l'alternance

I.3. Le point de départ théorique de ma thèse.

Au moment de mon travail de thèse, «Microgénèse de la compétence pédagogique» (1993), j'avais clairement conscience de mon désir de me démarquer des modèles de formation de type normatif. Pour cela, je me suis appuyée sur le concept de

groupe classe confronté à la tâche motrice qu'il leur propose. Pour le formateur, son objet intègre l'étudiant/enseignant dans ses activités d'enseignement (schéma 1 et 2).

2. Les deux processus concomitants sont la **prise de conscience** pour ce qui est de l'action propre du sujet (ce qui lui est interne) et la **prise de connaissance sur** l'objet (ce qui est extérieur au sujet). Ces deux processus sont en interaction permanente, les progrès de l'un sont nécessairement corrélés au progrès de l'autre pour que le processus global de conceptualisation évolue.

3. Le point de départ est la réaction la plus immédiate et extérieure du sujet face à l'objet. Aussi les deux données initiales pour le sujet sont d'une part son but (côté sujet), d'autre part le résultat obtenu (côté objet). Ces données sont au déclenchement et au point d'application de son action. que Piaget qualifie de **périphérie** (voir plus loin la périphérie chez l'étudiant et chez le formateur).

4. Le processus général va de la périphérie vers les centres C et C' :

- Le centre C désigne les aspects plus centraux de l'action propre : des buts vers les moyens, le choix des moyens, les raisons, fondements etc...
- Le centre C', les aspects plus centraux relatifs à l'objet, des propriétés de plus en plus centrales.

0 Trois étapes ou paliers marquent l'intériorisation des connaissances :

1. L'action matérielle en constitue le premier palier. Il est nécessaire à la construction des suivants. L'action matérielle constitue un «savoir autonome d'un pouvoir considérable» (1974a, p.275).

2. Le deuxième marque le passage du plan de l'action à celui de la représentation. Il nécessite un réfléchissement au sens piagétien. C'est l'étape de l'abstraction empirique et réfléchissante (La spécificité de l'entretien d'explicitation est relative à ce passage).

3. Le troisième palier se détache de l'action, c'est celui de l'abstraction réfléchie. Le réfléchissement s'opère alors sur les produits du palier précédent à savoir celui de l'abstraction réfléchissante. La prise de conscience se prolonge en une réflexion de la pensée sur elle-même et la prise de connaissance par l'intégration de données théoriques pouvant éclairer scientifiquement les propriétés de l'objet. Le sujet devient capable d'analyses, d'explications scientifiques et également capable de formuler des hypothèses.

Conceptualiser suppose donc d'abord une expérience vécue, puis la nécessité du réfléchissement des connaissances, du plan de l'action à celui de la représentation, par une mise en mots. Je montrerais plus loin que cette mise en mots ne va pas de soi et que nous disposons maintenant à cet effet d'un nouvel outil, l'explicitation (Vermersch,1994).

Ces données théoriques s'articulent avec celles du paradigme de l'analyse réflexive et fondent ma démarche de formation.

Dans ce type de démarche, j'ai pu faire le constat, que l'étudiant/enseignant est débutant aussi bien, dans sa pratique (le «faire»), que dans sa réflexion sur sa pratique (le «dire»). Aussi, faire vivre l'alternance comme deux moments d'un même processus, nécessite de permettre que ces deux moments interagissent l'un sur l'autre, mais aussi que chacun (le «faire» et la «réflexion sur le faire») puisse évoluer dans sa propre dynamique.

II. DES DONNEES DE RECHERCHE.

Je présente dans un premier temps quelques repères sur le «faire» de l'étudiant enseignant. Ceux-ci devraient permettre de mieux comprendre leurs comportements (au sens large) en situation. Puis dans un deuxième temps, je m'arrêterai sur les premières données d'une recherche menée sur les verbalisations de l'étudiant sur sa pratique (début du «retour réflexif»).

II. 1 Pour comprendre le «FAIRE» de l'enseignant.

J'ai choisi de m'arrêter sur le premier temps de l'évaluation formative, celui du diagnostic, de la nécessité pour le formateur de comprendre l'activité de l'étudiant-enseignant ici et maintenant, avant de tenter une remédiation.

Pour plus de clarté je différencie les données qui résultent du regard de l'approche systémique, de celles qui résultent du regard de l'approche constructiviste.

II.1.1 Une approche systémique.

J'ai été conduite à opérer une première distinction entre la **situation** et la **tâche** pour dégager deux niveaux différents de déterminismes qui pèsent sur les prises d'information, de décisions de l'enseignant dans sa classe.

La situation désigne le même système que Chantal Amade-Escout décrit sous le vocable de «situation didactique» (cf. son intervention). Il s'agit aussi du système qui englobe l'enseignant et les élèves dans la séance d'EPS, dans le contexte de l'établissement scolaire (schéma 1).

La tâche considérée est celle de l'enseignant en train de conduire sa séance.

Pourquoi cette distinction ? La situation positionne tous les éléments du système et leurs rapports, rapports de pouvoir en fonction des rôles et statuts attribués à chacun : statut et rôle de l'enseignant, statut et rôle des élèves. C'est le niveau de la communication entre les personnes. La situation «*est tout ce qui conduit une personne à effectuer une tâche*» (Léonard, 1988). La tâche renvoie au but à atteindre, aux conditions à prendre en compte et donc aux moyens mis en oeuvre pour atteindre le but. Léontiev définit la tâche comme «un but dans des conditions données» (1972). Le point essentiel est que la lecture de la situation est première et influence celle de la tâche (motifs, buts d'action). De plus, quand je parle de la tâche générale d'enseignement, il s'agit de «la tâche redéfinie» par l'étudiant à chaque moment de son évolution (Famose 1982).

Les trois grands buts ou motifs que j'ai identifiés dans ma thèse relèvent de la situation : «DIRIGER», «MOTIVER», «FAIRE APPRENDRE», alors que les buts d'actions comme «se faire comprendre», «faire des groupes», «renvoyer des feed-back» etc... appartiennent à la tâche générale d'enseignement. Ils peuvent être eux-mêmes décomposés en sous-buts, qui eux mêmes peuvent encore être redécomposés... Les contenus des buts d'actions sont liés à la façon dont l'étudiant vit la situation c'est-à-dire à ses motifs. C'est cette articulation entre les buts d'action et les motifs qui me permet de comprendre les comportements des étudiants en action sur le terrain.

Détaillons un peu cet écheveau.

o Les buts généraux ou motifs.

Pourquoi ces deux expressions pour désigner «DIRIGER», «MOTIVER», «FAIRE APPRENDRE», qui sont des termes de terrain ?

Ils sont à l'interface du sujet (versant interne) et de la situation,(versant externe). Le terme **motif**, correspond au versant interne au sujet, c'est ce qui pousse le sujet à agir. L'expression **grand but**, correspond au versant externe, ce qui relève des exigences de la situation (schéma 7).

MOTIFS (dans la situation)	BUTS GENERAUX	EXIGENCES (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.

**Schéma 7 : les deux facettes des grands buts :
les motifs, versant du sujet, les exigences, versant de la situation.**

Le grand but «DIRIGER» résulte de la situation dissymétrique entre les élèves et l'enseignant tant du point de vue des effectifs (1 x 30) que des rôles. L'enseignant confronté à un groupe, est contraint d'expliquer, d'organiser, pour que chaque élève puisse apprendre. Le motif est celui d'exister, de préserver et de développer son identité de maître.

«FAIRE APPRENDRE» correspond à la mission globale de l'enseignant. Sur le versant de la situation, il s'agit que les élèves apprennent, progressent. Il désigne tout ce qui a trait aux objectifs, aux contenus, aux tâches motrices proposés par l'enseignant. Au plan des motifs, il correspond à l'accomplissement de soi, au besoin d'être socialement utile.

Pour ce qui est du grand but «MOTIVER», le problème est beaucoup plus complexe. Derrière ce terme de terrain, se cache un couple ago-antagoniste (Bernard-Weil. 1988), à savoir la façon de faire pour que les élèves s'impliquent, rentrent dans les tâches motrices proposées. Soit l'enseignant réussit à les **intéresser**, à faire en sorte qu'ils soient contents. Dans ce cas, le motif est celui de vouloir séduire, donner une

image positive de soi-même. Soit il est obligé de **contraindre** les élèves pour obtenir ce qu'il veut et le motif est celui de l'exercice du pouvoir, de son autorité. **Intéresser** et **contraindre** constituent bien deux pôles d'un même couple dans la mesure où il est incontournable pour l'enseignant de contraindre à un moment ou à un autre, même pour pouvoir ensuite intéresser les élèves².

En fait les trois buts «DIRIGER», «MOTIVER», «FAIRE APPRENDRE» identifiés au départ, constituent deux couples ago-antagonistes selon le modèle systémique de Bernard-Weil (1988). Cela signifie qu'il ne s'agit pas d'opposer «DIRIGER» à «FAIRE APPRENDRE» et «CONTRAINdre» à «INTERESSER», mais de trouver, à chaque degré de maîtrise par l'enseignant, l'équilibre acceptable pour lui, entre les quatre pôles de ces deux couples, qui sont en interaction permanente. (schéma 8). L'expert serait celui qui réussirait à harmoniser ces trois grands buts, autrement dit à pouvoir réaliser un équilibre d'une grande stabilité entre les pôles des deux couples, avec une grande efficacité.

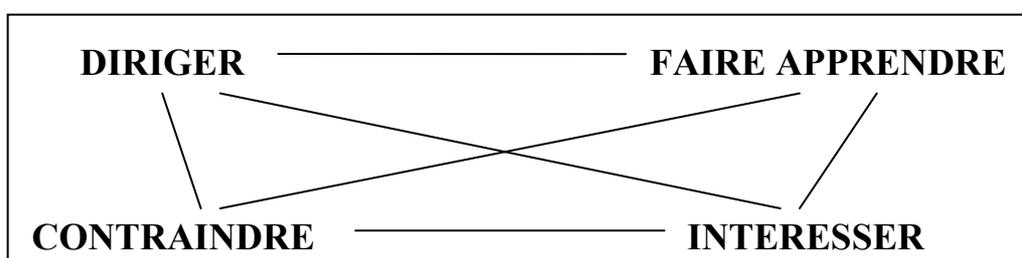


Schéma 8 : les 3 grands buts organisés en deux couples Ago-Antagonistes.

Je fais l'hypothèse que lorsqu'un enseignant sort de sa séance en disant «*ça a bien marché !*», il a réalisé un équilibre, acceptable pour lui entre les pôles de ces deux couples. Inversement, quand il dit que «*sa séance n'a pas marché*», c'est qu'il a perçu des difficultés résultant d'un déséquilibre entre les pôles des deux couples² («*ils n'ont rien appris... ils n'étaient pas attentifs... j'ai eu des problèmes de discipline... etc...*»)

o Les buts d'action.

Au départ, la tâche d'enseignement est perçue très globalement par l'étudiant. Quand il prépare sa séance, il ne prévoit que le contenu en terme d'exercices ou de jeux, qu'il formule de façon très générale et imprécise («FAIRE APPRENDRE»). Il occulte les problèmes de mise en place, d'organisation («DIRIGER»). Ce n'est que par la prise de conscience des difficultés de mise en oeuvre que les buts d'action du grand but «DIRIGER» par exemple, vont prendre du sens et se différencier progressivement.

La prise de conscience des buts d'action suit le déroulement chronologique de la séance. Tant que l'étudiant reste préoccupé par des problèmes importants de mise en place, de contrôle du groupe, il ne peut s'intéresser aux réponses motrices des élèves en tant que telles, donc à toute forme d'évaluation formative.

² pour de plus d'informations sur les couples ago-antagonistes, se référer à mon intervention au 2ème congrès européen de systémique à Prague (1993), volume 1, 35-44.

Je disais précédemment que la lecture de la situation est première et conditionne la lecture de la tâche. Cela signifie que les contenus des buts d'action dépendent de la combinaison des motifs qui organise l'étudiant. Si le but peut toujours avoir le même énoncé, les données prises en compte pour le réaliser, varient en fonction du motif dominant, organisateur des autres. Voici un exemple, «faire des équipes» (schéma 9) qui donne quatre possibilités de contenu de ce but, suivant que l'étudiant cherche, de façon prioritaire, à «DIRIGER», à «INTERESSER» ou à «FAIRE APPRENDRE» les élèves.

<u>FAIRE DES EQUIPES</u>	
DIRIGER	<p>ACTION : <i>diviser l'effectif en x sous-ensembles égaux avec le même nombre de filles et de garçons.</i></p> <p>BUT : faire des équipes de même effectif que le jeu puisse se dérouler.</p>
MOTIVER (à un 1er niveau)	<p>ACTION : <i>prise en compte des niveaux des enfants. que chacun ait sa chance de gagner.</i></p> <p>BUT : équilibrer les équipes que tous les enfants soient dans le jeu.</p>
MOTIVER (à un 2ème niveau)	<p>ACTION : <i>prise en compte des relations entre les enfants. considérer leurs statuts respectifs dans le groupe.</i></p> <p>BUT : réduire les risques de conflits faire durer le jeu.</p>
FAIRE APPRENDRE	<p>ACTION : <i>faire plus d'équipes avec moins de joueurs dans chaque.</i></p> <p>BUT : multiplier les expériences motrices de chacun</p>

Schéma 9 : des contenus différents pour un même but d'action du fait de l'influence du motif dominant.

Si l'analyse de la tâche générale qui consiste à réaliser une séance d'EPS, permet de différencier les buts d'action en sous-buts etc.. c'est l'analyse de la façon dont l'étudiant vit la situation d'enseignement qui permet de repérer l'organisation de ses motifs. C'est cette dernière qui confère aux buts d'action leur contenu. Aussi, apprendre à enseigner ne peut se réduire à l'appropriation de techniques et de savoirs, mais nécessite

l'identification de ses propres motifs et la capacité à les contrôler, les gérer, comme par exemple s'accepter dans le statut.

II.1.2 Une approche constructiviste.

Pour illustrer cette approche, voici très schématiquement, le début de la genèse (microgénèse) de la construction de cette compétence, repérée chez nos étudiants débutants en Deug 2, dans les conditions de formation qui sont précisées dans ma thèse.

Le débutant qui prépare sa séance ne se préoccupe que de ce qu'il va faire faire aux élèves ou plus précisément, comment il va «remplir sa séance», c'est-à-dire comment il va les occuper pendant la durée impartie. Il est uniquement sur le but «FAIRE APPRENDRE» et de façon très globale. Il ne différencie pas l'énoncé de son exercice, des consignes qu'il donne, ni de l'objectif recherché. Dès qu'il se retrouve dans l'instant focal, comme dirait Tochon (1990), dans la confrontation au groupe d'élèves, c'est la logique de l'action, de la mise en oeuvre qui se révèle à lui avec toutes ses difficultés, tous ses pièges. Le but «DIRIGER» se révèle à lui, du fait des difficultés rencontrées dans la mise en oeuvre. Il vit ses deux facettes, celle de l'organisation avec les contraintes des mises en place, de la maîtrise du groupe, mais aussi les effets perçus intérieurement (motifs) qui se traduisent au niveau de ses affects. De plus les contenus d'exercices qu'il propose aux élèves le mettent en difficulté. Etant à la périphérie comme dirait Piaget, il attend des comportements moteurs, mais uniquement dans leurs formes spatiales et en termes de déplacements dans l'espace. C'est sa représentation du moment des techniques sportives, souvent confortée hélas par son vécu et par certains ouvrages techniques. En contrepartie, ces contenus n'ont pas de sens pour les élèves, ne les intéressent pas.

Donc, ses premiers pas sur le terrain se traduisent par :

- des temps de paroles, d'organisation importants («DIRIGER»)
- qui «CONTRAIGNENT» les enfants à écouter, à attendre.
- et donc des temps d'activité réduits pour les élèves ou / et qui ennuient («FAIRE APPRENDRE»).
- en conséquence, l'étudiant doit faire face à de l'indiscipline, de l'agitation.

L'étudiant est alors en difficulté pour garder le contrôle du groupe et pour s'imposer dans son rôle de maître. Les deux couples ago-antagonistes s'organisent comme sur le schéma 10.

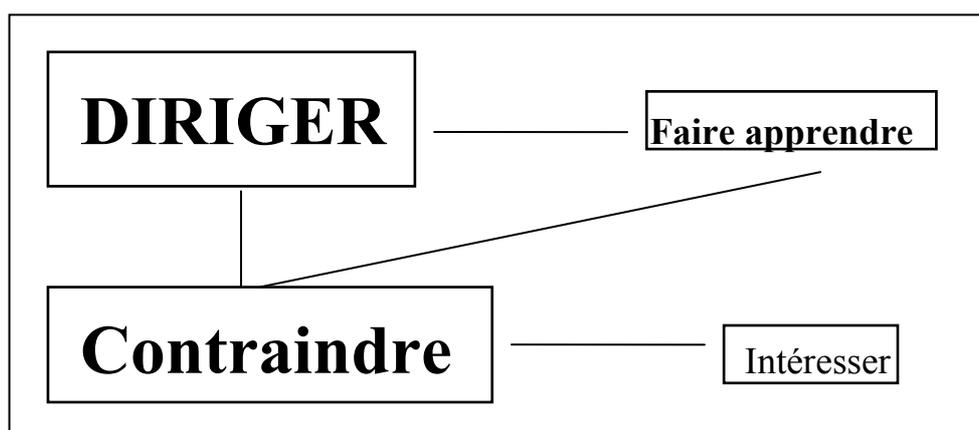


Schéma 10 : déséquilibre entre les pôles des 2 couples AA chez le débutant.

Il va alors très certainement chercher à compenser les effets qu'il vit très négativement par des changements au niveau des contenus. Compte tenu de ses ressources ces changements se traduisent d'abord par des jeux ou de petits matchs qui viennent se juxtaposer aux exercices techniques. Ils servent souvent de «carotte» : *«appliquez-vous, si vous voulez jouer ! »*. Ils lui permettent de réinstaller des relations positives avec les élèves et surtout de reprendre plus facilement le contrôle du groupe. Cela diminue le déséquilibre entre les pôles des deux couples en augmentant d'une part le temps d'activité des élèves («FAIRE APPRENDRE») et en diminuant les contraintes qui étaient nécessaires pour les maintenir dans les exercices.

Si cette solution réorganise l'équilibre précédent, elle devient la source d'une nouvelle contradiction. Si l'étudiant parvient à intéresser les enfants par des jeux, le jeu représente **pour lui** une concession faite aux élèves qui est contradictoire avec «FAIRE APPRENDRE». Il se trouve devant ce fait : quand les enfants apprennent (exercices techniques), ils ne sont pas intéressés et inversement, quand ils sont intéressés (jeux), ils n'apprennent pas. Il est donc interpellé au niveau de son rôle de maître. Si cette contradiction peut faire l'objet d'une prise de conscience, son dépassement viendra d'un début de prise en compte de l'activité des élèves. Jusqu'à présent, centré par sa propre activité d'enseignant, il n'a pas encore réalisé que ses buts ne peuvent être ceux des élèves. Il est surpris de réussir avec des jeux, c'est-à-dire d'intéresser les élèves. Il lui faut en trouver la cause, à savoir que, si les enfants sont intéressés par les jeux, c'est que la boucle but-résultat est toujours présente, ce qui n'est pas le cas pour les exercices qu'il proposait jusqu'alors. En cherchant à «FAIRE APPRENDRE» les enfants, il est focalisé sur son propre but d'enseignant (le comportement attendu) qui ne peut être celui des élèves. En conséquence, les enfants sont confinés dans une activité d'exécution qui ne prend pas de sens pour eux. Cette évolution possible de l'étudiant crée de nouveaux besoins au niveau des didactiques des APS, afin de lui permettre de coordonner «FAIRE APPRENDRE» et «INTERESSER» dans les contenus qu'il propose.

Je stoppe là l'illustration de cette approche selon une option constructiviste.

Ce début de développement montre qu'il n'est pas possible de dissocier les aspects plutôt pédagogiques des aspects plus didactiques. Tout fonctionne à l'image d'une spirale. L'étudiant qui améliore un problème de gestion pédagogique se trouve souvent confronté à l'adaptation des contenus pour que le tout soit en cohérence. Ou bien la modification de contenus (par exemple, proposer des mini-matchs à la place d'exercices techniques) va lui poser de nouveaux problèmes d'organisation, de mise en place, de gestion du groupe. Ou encore c'est une transformation du contenu (exercice avec un but etc...) qui améliore des problèmes de gestion, de par l'intérêt qu'il crée etc...

Le terme de microgénèse peut laisser penser que l'évolution se fait de façon spontanée à partir des expériences accumulées (formation sur le tas). Il signifie qu'une logique du développement résulte de l'activation des processus de l'étudiant, celui de la prise de connaissance sur son «objet» (élèves dans les tâches motrices) et celui de la prise de conscience sur son action propre. Si le formateur cherche à accompagner, stimuler ces processus, il ne peut décider des problèmes à résoudre, des changements à apporter à partir de l'observation de ses séances. Cela passe par un dispositif avec des aides et des contraintes pour que l'étudiant puisse à partir des difficultés éprouvées (produites par un déséquilibre entre les pôles des deux couples AA) identifier les problèmes sous-jacents, les déséquilibres en mettant en relation ce qu'il découvre au niveau de son «objet» et ses

façons de faire. Je suis donc tout à fait d'accord avec Schön quand il parle de «problem setting» à la place de «problem solving» (1983).

Voilà pour ce qui concerne «comprendre le faire de l'étudiant», je ne peux aller plus loin dans le cadre de cette intervention et aborder des exemples de remédiation ou d'obstacles rencontrés. Le retour réflexif sur le faire apparaît bien comme une nécessité dans cette stratégie de formation. Mais là aussi les choses ne vont pas de soi car l'étudiant est aussi débutant dans cette pratique de retour réflexif, vu l'organisation des études et les priorités actuelles.

II. 2 Du «faire» au «dire».

Voici quelques données et réflexions d'une recherche en cours sur le passage du «faire» au «dire». Réfléchir sur sa pratique, deuxième temps de l'alternance, à la source de la construction des savoirs à partir de l'action, ouverture sur les savoirs théoriques comme nouveaux éclairages. Ce deuxième temps constitue aussi une pratique qui demande expérience, identification d'obstacles afin de la rendre productive.

Nos étudiants sont, dans un premier temps, totalement inadaptés à ce genre de pratique réflexive, au type de rapport au savoir qu'elle implique. Ils sont conditionnés au modèle théorie-pratique de la science appliquée, qui fait du savoir une possession des enseignants qui leur est distillé par doses d'une ou deux heures de cours. Un véritable travail est donc nécessaire pour les amener à ce type de réflexion. Ce constat se retrouve à tous les niveaux d'étude du Deug à la maîtrise voire au DEA. La mise en mots de sa pratique constitue un premier temps nécessaire dans le retour réflexif et qui est occulté la plupart du temps.

J'utilise plusieurs types de procédures pour provoquer et entraîner les étudiants à réfléchir sur leur pratique, en stimulant les deux processus articulés de prise de connaissance et de prise de conscience (Piaget, 1974a,b) J'opère aussi bien lors de leurs pratiques physiques comme la natation que lors de leurs pratiques d'enseignement. Soit j'emploie le questionnement individuel, directement dans la séance, soit des entretiens d'explicitation (Vermersch 1994) en différé, soit l'écriture par l'étudiant de moments de sa pratique (bilans...). L'écriture a l'avantage de permettre de fonctionner avec des groupes importants, mais elle n'offre pas les mêmes possibilités que l'entretien d'explicitation (Ede). Par contre, certains outils de l'Ede me sont nécessaires pour stimuler les étudiants quelle que soit le type de verbalisations. Les exemples proposés ici, sont prélevés dans des documents écrits.

Les verbalisations spontanées sont très décevantes et pauvres. Mais il est possible de faire en sorte qu'elles s'enrichissent et puissent devenir plus productives. Voici une illustration avec le tableau 1 (formulations de débutants) de quelques exemples relevés dans des documents d'étudiants de première année.

Les premières informations fournies sont relatives aux résultats attendus par l'étudiant. De ce fait elles nous révèlent ses buts (fonctionnement «périphérique» selon Piaget). De plus elles sont très globales, très générales («position, mouvement de bras...») en termes de jugements de valeur («correcte... satisfaisant»), ou bien de négation («n'est pas parallèle... ne savent pas...»), voire encore d'omission.

Un retour aux étudiants leur permet de prendre de la distance par rapport à ce produit initial, de le traiter avec les catégories utilisées ci-dessus puis d'essayer de dépasser ce premier niveau. Ils essaient alors de ne plus parler en termes de jugements de valeur, de remplacer les termes généraux, les mots écran, par des informations plus précises, plus

«sa position dans l'eau était correcte... »	jugements de valeur
«ses mouvements de bras me paraissent satisfaisants »	
«tous les enfants ont du mal , soit la coordination des bras n'est pas bonne , soit...»	généralités
«le corps n'est pas parallèle à la surface de l'eau...»	référence à une normes
«ils ne savent pas faire le plongeon canard...»	négations
«les enfants n'y arrivent pas... »	évaluent l'écart au but (le comportement attendu).
«ils ne soufflent pas correctement	
<p>Tableau 1 <u>Formulations de «débutants»</u></p>	

fines. S'ils emploient des négations, ils sont incités à trouver les formules affirmatives qui leur correspondent («*et quand les enfants n'ont pas fait ceci... qu'ont-ils fait ? Quand ils ne savent pas faire le plongeon canard, comment s'y prennent-ils ? Quand ils n'y arrivent pas, que font-ils ?* » etc...).

Le deuxième tableau montre un deuxième niveau d'écriture, obtenu après ce premier type de régulation. Le fait de «dire» plus précisément et réellement les choses, leur ouvre une porte beaucoup plus grande vers des mises en relation et donc vers la possibilité d'interpréter, d'analyser.

J'estime que la verbalisation et la réflexion par écrit sont déjà des procédures de «retour réflexif» intéressantes. Mais, je suis consciente aussi de leurs limites, du fait du travail de recherche engagé sur l'explicitation avec P.Vermersch. En effet, les étudiants ne peuvent ainsi accéder qu'aux informations de leur pratique, déjà conscientisées. Un problème réel se pose. Si je reviens sur le cadre théorique de Piaget (1974a, b), l'action

est une connaissance **autonome** d'un pouvoir considérable. Piaget souligne que le passage du plan de l'action matérielle à celui de la pensée, ne consiste pas en un simple éclairage, il nécessite une construction nouvelle qui est **aussi laborieuse** que si elle ne correspondait à rien de connu du sujet lui-même. C'est cette reconstruction, cette mise en mots que l'outil

élaboré par Vermersch (1994) permet par la «mise en évocation» ou «position de parole incarnée». Cette position de parole, à la différence du discours tenu sur... permet au sujet

«Guillaume et Yann se jettent juste en arrière sans même mettre la tête sous l'eau : ils sont au départ accroupis et quand ils se laissent tomber vers l'arrière, ils se dégroupent en écartant les bras, comme s'ils voulaient amortir la chute».

«Lucas réussit toujours aussi bien, car il reste bien groupé, en boule et donne une bonne impulsion à son départ en poussant sur ses jambes».

«... dès que le nageur tourne la tête pour respirer, tout le corps tourne avec la tête».

«... on remarque en effet, une certaine ondulation du bassin

Tableau 2 : Un deuxième niveau d'écriture

de rentrer en contact avec son expérience telle qu'il l'a vécue et de s'auto-informer, c'est-à-dire de découvrir lui-même les informations qui sont amenées par le questionnement et les techniques de l'explicitation.³

L'explicitation constitue un maillon essentiel pour permettre le réfléchissement des connaissances de l'action au plan de la pensée et favoriser ainsi une réflexion sur ce que Schön qualifie de «théorie pratiquée» au lieu d'en rester à une réflexion sur la «théorie professée». Je souligne ce point, puisque l'un de mes postulats, est qu'il faut pouvoir faire bouger «les théories pratiquées» et non seulement celles qui sont «professées», pour que les pratiques se transforment.

Nous ne sommes donc qu'au début du défrichage d'un vaste champ. Les premiers constats, les premières expériences réalisés sont hyperstimulants et incitateurs pour

³Un exemple parmi d'autres est celui d'Agnès, dans la collection «Protocole», diffusée par l'Association GREX, 24 rue des Fossés Saint Bernard, 75005 Paris, fax 16 1 43 29 40 47.

poursuivre la recherche engagée qui oblige à l'invention de nouvelles formes de pratiques de formation.

Avec cette conception de l'alternance, je crois profondément que nous touchons à la spécificité des STAPS, dans ses aspects universitaires, dans lesquels, enfin, la dimension du praticien n'est pas occultée, mais en constitue le coeur.

III. A QUEL NIVEAU DE L'ENGRENAGE AGIR ?

Avec ces travaux sur les étudiants/enseignants débutants, je m'interroge maintenant sur le système des formateurs (schéma 2).

Si la réussite ou l'échec scolaire mettent les enseignants en question, n'en est-il pas de même pour les formateurs ?

Une première remarque :

Je constate aussi, à ce niveau là, des points de rupture. La collaboration et les formations avec nos collègues conseillers pédagogiques font apparaître ce que Piaget appellerait des décalages verticaux. Des collègues s'inscrivent dans une démarche d'apprentissage avec leurs élèves de type constructiviste. Mais que font-ils quand ils commencent à travailler avec des stagiaires ? Alors qu'ils cherchent à faire construire les données par leurs élèves, ils leur livrent leurs savoirs et savoir-faire d'enseignant. Ils sont alors au point de départ de la micro-génèse du formateur. La «périphérie: but-résultat», se traduit à ce niveau par des objectifs de formation relatifs au futur enseignant : qu'il soit capable de... Le fonctionnement premier consiste à chercher à transmettre par le discours, action propre du formateur la plus directe et la plus immédiate. Ils formulent les «quoi» et «comment faire» qui résultent de leur propre cheminement ou qui proviennent des directives actuelles pour «bien enseigner» de notre noosphère EPS.

Dans un autre cadre, celui de la recherche, j'ai pu constater la même chose. J'ai lu récemment un DEA sur la formation de nos étudiants ainsi que des articles sur la supervision. Ils montrent que ces formateurs cherchent à améliorer leur modèle de formation dans ses contenus mais non dans leurs pratiques. Ainsi, j'ai pu prendre connaissance d'une intervention espagnole à propos d'une communication que j'ai réalisée à Prague dans un colloque sur la systémique. Elle ne retient que l'analyse systémique que je fais de la formation, et ignore la dimension constructiviste, c'est-à-dire, celle qui interroge nos pratiques de formateurs!

En conclusion, au-delà des contenus à enseigner à nos étudiants, futurs enseignants (le quoi), ne devons-nous pas nous interroger sur nos procédures de formation (sur le comment) ? Comment procédons-nous pour permettre à nos étudiants d'apprendre et déjà pour ne pas les empêcher d'apprendre ? Quelles données sur leurs processus d'apprentissage intégrons-nous ? Que faisons-nous pour cela ? Ces questions m'amènent à une deuxième remarque.

Deuxième remarque:

Si mon activité de recherche doit passer par le «dire» et «l'écrire», comme avec cette intervention, sa finalité reste le retour à l'action. Je m'inscris dans le même type d'alternance que celle que je décris pour nos étudiants. C'est la condition d'une pratique

réflexive à mon niveau et d'une évolution de mes propres pratiques de formation. Aussi je formule cette «petite annonce» :

«Cherche formateurs d'enseignants pour échanger et analyser nos pratiques de formation, dans une telle stratégie de l'alternance».

ou encore dans le langage de l'alpinisme :

«cherche partenaires pour cordée afin de défricher une voie nouvelle»

Troisième remarque.

Je reviens, sur le débat du modèle «théorie-pratique». Face aux difficultés qui vont assaillir nos UFR-STAPS du fait de l'impossibilité nouvelle de sélection pour l'entrée, quels choix seront faits ? Allons-nous viser le développement des compétences des futurs praticiens de l'intervention en STAPS ou bien les universités vont-elles gérer au plus simple, à court terme ? Dans ce dernier cas, le modèle de la science appliquée sortira encore vainqueur !

Pour conclure : une histoire.

Je termine par une histoire, empruntée à Donald Schön (1983). Il s'agit d'un exemple de pratique d'un ingénieur conseil, Dean Wilson qui avait des pratiques bien différentes de ses collègues. Il lui est demandé de résoudre un problème dans un hôpital Universitaire à Cali (Colombie).

Un taux d'erreur énorme, 33%, existe dans la distribution des médicaments aux patients alors que le taux d'erreur moyen est de 5% dans les hôpitaux nord-américains. Les médecins blâment les infirmières et pensent que la solution est d'inscrire toutes les infirmières à un programme de maîtrise. Mais cela est coûteux en temps et en argent.

Que fait Wilson ?

1. Il modélise d'abord le processus de distribution des médicaments. Cela lui permet de découvrir que les erreurs sont également réparties tout au long du processus.

2. Il présente les résultats à tout le personnel : médecins, infirmiers, infirmières.

3. Il sollicite des suggestions, des propositions pour diminuer ce nombre d'erreurs et demande au personnel de les mettre en oeuvre.

4. Il fait placer un tableau bien en vue d'eux tous, sur lequel figure le taux d'erreurs commises à chaque étape du processus pendant la semaine précédente, ainsi que les changements qui surviennent au fur et à mesure que le personnel s'efforce de le réduire (but-résultat).

En trois mois, le taux d'erreur diminue jusqu'au taux normal de 5%.

Que s'est-il passé ?

1. Il a structuré le problème

2. Il a créé les conditions nécessaires à la mise en oeuvre de la technique de l'engrenage, où médecins et infirmiers(ères) ont participé à la résolution du problème et ont appliqué eux-mêmes leurs propres solutions.

Alors, une dernière question : **à quel niveau de l'engrenage nous positionner et comment agir dans / et sur la complexité ?**

Bibliographie

- Bernard-Weil, E.** 1988. **Précis de systémique ago-antagoniste**, Lyon : l'Interdisciplinaire.
- Cotin-Martinez, C.** 1993a, **Microgénése de la compétence pédagogique**. Thèse, Doctorat STAPS, Montpellier I (non publiée).
- Cotin-Martinez, C.** 1993b, La compétence à enseigner les activités physiques et sportives: une série de couples ago-antagonistes. **2ème congrès européen de systémique**. Prague, volume I, 35-44.
- Famose, JP.** 1988. Pédagogie de situation : pour lever certaines ambiguïtés. **Revue EPS** 1, 10, 2-4 et 11, 10-12.
- Léonard, F.** 1988. Les conditions d'une nouvelle connaissance. **Revue Française de Pédagogie**, 82, 39-46.
- Léontiev, A.** 1972. **Le développement du psychisme**, Paris : ESF.
- Malgaive, G et Weber, A.** 1982. Théorie et pratique, approche critique de l'alternance. **Revue Française de Pédagogie**, 61.
- Perrenoud, P.** 1994 a. **La formation des maîtres entre théorie et pratique**, Paris : l'Harmattan
- Perrenoud, P.** 1994 b. Intervention **Colloque IUFM de l'académie de Montpellier, Pelouse** (non publié).
- Piaget, J.** 1974a. **La prise de conscience**, Paris : PUF.
- Piaget, J.** 1974b. **Réussir et comprendre**, Paris : PUF.
- Saint Arnaud, Y.** 1992, **Connaître par l'action**, PUF de Montréal.
- Schön, D.** 1983, **Le praticien réflexif**, Montréal : Editions Logiques, traduction 1994.
- Tochon, F.V.** 1993, **L'enseignant expert**, Paris : Nathan,
- Vermersch, P.** 1994. **L'entretien d'explicitation**, Paris : ESF.