

compétence, la sensibilité du sujet ne lui permettent pas alors d'assimiler n'importe quel stimulus à n'importe quel moment de son évolution.

Nous n'avons pas rencontré de travail qui opérerait une conceptualisation de ce qu'est réellement la formation à l'acte d'enseignement des APS selon une telle option. Nous ignorons comment les débutants commencent à se construire leur expertise. Nous ne disposons pas d'études longitudinales sur les comportements d'étudiants STAPS en situation d'enseignement. Comment évoluent-ils vers plus d'expertise ? Comment se redéfinissent-ils la tâche d'enseignement aux différents moments de leur évolution ? Quels sont les buts qui leur sont perceptibles, quel sens leur donnent-ils ? Quelle peut-être la portée du cours d'un formateur qui ignore ce qui fait obstacle à ses étudiants sur le terrain ?

L'interaction dans l'instant focal de la formation, entre étudiants et formateurs reste superficielle, ne se fait pas vraiment. Chacun poursuit ses propres buts. Le formateur est orienté par ses objectifs de formation et ses modèles formalisés, sur une ou plusieurs APS ou sur l'EPS, qu'il veut transmettre. L'étudiant reste sur ses difficultés rencontrées sur le terrain et ses buts certificatifs. Compte tenu du rapport au savoir institué, la logique qui a droit de cité est celle du formateur. L'étudiant, soit subit ce qui lui est enseigné et ne s'y reconnaît pas, soit vit mal les décalages entre sa propre pratique et les modèles enseignés. Nous faisons le constat que si certains formateurs ont pris de la distance vis à vis des élèves dans le système d'enseignement des APS, voire de l'EPS, il n'en est pas de même à l'égard de leurs étudiants, apprentis enseignants. Dans le premier cas, ils prennent en considération l'activité propre des élèves, les processus par lesquels ils

acquièrent les habiletés relatives aux APS. Quelques travaux en didactiques des APS en témoignent. Par contre ces avancées des pratiques de l'enseignant en EPS deviennent des contenus informatifs pour les étudiants et leurs propres processus sont ignorés. C'est ainsi que les méthodes actives sont enseignées de façon magistrales ! Nous rejoignons donc plusieurs chercheurs (Delorme, 1984; Dollé, 1987; Stambak, 1989) pour relever la contradiction que des étudiants, des adultes reçoivent passivement l'affirmation selon laquelle, il ne faut pas distribuer de savoir statique à des élèves passifs. La possibilité de construire leur propre savoir pédagogique ne leur est pas encore reconnu.

Ce qui paraît établi pour des enfants (option constructiviste de l'apprentissage) nous paraît tout aussi important à considérer pour ces jeunes adultes que sont nos étudiants en STAPS. Si nous voulons les amener à pratiquer l'évaluation formative en considérant les comportements des élèves ici et maintenant, pour repérer leurs difficultés, ne devons-nous pas pratiquer à leur égard le même type d'évaluation formative ? Pour cela devenir capable de comprendre ce qui détermine leurs comportements en situation d'enseignement (faire le diagnostic), nous paraît être une étape nécessaire (mais non suffisante) pour aller plus loin dans notre propre démarche de formation.

**2ème PARTIE.**

**CHAPITRE 1.****ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE, DONNEES DE DEPART,  
METHODOLOGIE GENERALE.**

Dans le chapitre précédent nous avons voulu explorer certains travaux de recherche en fonction de nos préoccupations. Nous avons tenté de situer notre orientation de formateur et les besoins qui fondent cette recherche.

Le choix épistémologique qui consiste à nous intéresser à la subjectivité des étudiants, nous confronte à un certain nombre de difficultés.

**1. QUELQUES DIFFICULTES METHODOLOGIQUES.**

Certaines difficultés tiennent au fait qu'il s'agit d'une recherche de terrain. Ce sujet d'étude n'étant pas encore exploré, nous ne pouvons nous engager dans une méthodologie de type expérimental, dans un travail réalisé en laboratoire. Il s'agit pour nous de procéder à un travail descriptif, de type

exploratoire et donc d'élucider une réalité, tout en étudiant la façon dont nous la lisons (Une première grille de lecture fut élaboré dans notre DEA, 1985).

L'implication est la conséquence à payer pour avoir accès à ce type de faits (Kohn, 1986). Nous exploitons donc notre expérience et notre position de formateur. Mais celles-ci ne doivent pas nuire à la rigueur nécessaire pour l'étude des faits. Le mythe de l'objectivité du chercheur n'est plus, celui-ci fait partie de la situation de recherche, ce qui l'oblige à s'interroger sur sa participation. Si le fait d'être à la fois formateur et chercheur nous permet d'accéder à certains faits, cela nous impose aussi des contraintes. Pendant la formation, c'est essentiellement le formateur qui agit, son implication ne lui permet pas de capitaliser n'importe quel matériau, des films par exemple. Cela limite les possibilités de recherche. Il serait maintenant possible de monter un protocole de recueil de données différent de celui que nous présentons, mais cela nécessiterait encore beaucoup de temps et nous pensons que les matériaux déjà disponibles, sont exploitables.

Vouloir étudier des faits dans leur milieu naturel, nous confronte à la complexité des liens qui les relient à leur contexte. Ainsi la situation des étudiants confrontés à l'enseignement d'APS à un groupe d'enfants, s'insère dans une situation de formation pilotée par un formateur de l'UFR, qui elle-même s'insère dans le contexte plus général du cursus de cette UFR etc... Nous devons donc rendre compte un minimum de ce

contexte plus général, susceptible d'influencer les relations de la situation étudiée et qui sera à reprendre lors de la discussion des résultats.

Il est trivial de dire aujourd'hui, qu'il n'est pas possible d'accéder directement à ce qui se passe dans "la boîte noire". Les activités mentales sont par nature inobservables et ne peuvent être saisies que par des manifestations, ou traces observables. Les inférences opérées à partir de ces traces devront être soumises à vérification.

Vouloir cerner un phénomène de façon qualitative, approfondie, ne permet pas un travail sur un grand échantillon de sujets, de situations. Pour l'étude que nous voulons faire, nous choisissons un échantillon, non pas représentatif de ce que font en moyenne les étudiants, mais qui nous permettra de décrire les comportements selon une palette la plus large possible.

## **2. LE CONTEXTE DE FORMATION.**

Des étudiants en situation sont forcément intégrés dans un contexte de formation. Il est donc nécessaire de préciser le projet de formation concernant les sujets étudiés. Toutefois, nous émettons le postulat que quel que soit le projet du formateur, les étudiants vivent tous les mêmes contraintes, découlant de leur situation avec le groupe d'enfants ainsi que de leur tâche d'enseignement des APS. Ce sont ces contraintes qui sont prégnantes et influencent de façon décisive les comportements des étudiants. Toutefois le projet du formateur ne doit pas les empêcher d'entrer dans les interactions avec les élèves confrontés aux tâches motrices qu'il leur propose (en les

focalisant par exemple sur les objectifs). Il faut au contraire qu'il les centre sur ce qui se passe dans le moment focal (Tochon 1990), et les aide à s'y adapter.

### **2.1 Le contexte de notre UFR.**

Les premières expériences de formation dite "pédagogiques" se situent dans le cursus général de la deuxième année de Deug. Il s'agit d'une formation à l'intervention. Cette formation se poursuit en se spécifiant dans la licence enseignement puis lors de l'année de préparation au CAPEPS (IUFM non encore créés à la période d'étude des corpus).

Cette opération de formation en Deug 2, constitue une U.V. obligatoire. Elle est donc évaluée. Chaque étudiant fait partie d'un groupe d'une douzaine d'étudiants. Il est impliqué avec des classes d'école primaire (seul lieu facilitant pour placer en même temps 120 étudiants, à proximité de l'UFR) sous la forme de deux stages d'une semaine chacun, avec entre les deux, une période de 8 à 10 semaines pendant lesquelles, l'étudiant poursuit son enseignement avec une de ses classes, une fois par semaine. L'étudiant est confronté à plusieurs tâches :

- l'enseignement avec une ou plusieurs classes,
- l'observation de séances animées par d'autres étudiants,
- l'écriture de sa pratique sous la forme de bilans,
- des travaux de groupe.

### **2.2 Notre projet personnel de formation.**

Il prend appui sur quelques principes mis à jour dans le cadre du GRAF (Groupe de Recherche-Action sur la Formation des étudiants en STAPS).

. L'action en situation réelle est première, mais l'étudiant doit être placé dans des conditions "favorables", qui lui permettent de ne pas être trop stressé, (variables utilisables : demi-classe ou classe entière, durée de la séquence, aide éventuelle d'un pair, APS dont il a une certaine connaissance...)

. La réflexion dominante concerne non la préparation de séance, mais le bilan, c'est-à-dire ce qui s'est passé pendant la séance, et qui trouvera peut-être des prolongements dans la séance suivante. Cette réflexion n'est pas guidée par un cadre formel. Il est demandé à l'étudiant d'évoquer les événements qui l'ont marqué, qui lui paraissent forts, qu'ils soient positifs ou négatifs. Il doit seulement classer son discours dans trois grandes catégories : les faits ou événements évoqués, leur analyse, ou interprétation et des propositions éventuelles. Ce travail de bilan peut aussi s'appuyer sur des enregistrements de séquences en vidéo ou au magnétophone ou sur les observations relevées par son partenaire.

. Les ateliers de travail en groupe sont utilisés pour "opérer un retour" sur les pratiques effectives. Les difficultés perçues par les étudiants sont analysées pour faire émerger les problèmes sous-jacents. Si le temps le permet, certains problèmes sont approfondis en essayant de rester dans les limites des significations qu'ils leur attribuent. Parfois, la lecture de documents brefs (articles, extraits d'ouvrages...) leur fournit un nouvel éclairage des problèmes rencontrés.

. Les exigences données aux étudiants se résument dans la combinaison des axes suivants : intéresser et impliquer tous les élèves, permettre une activité conséquente pour tous (rappelons



qu'il s'agit d'étudiants débutants). Lors des premières séances, ils peuvent changer l'activité physique enseignée, par contre, à partir d'un certain moment, ils doivent enseigner la même activité physique durant 7 à 8 séances. Lors des stages, ils animent deux classes différentes dans la même journée et se servent de la même préparation pour les deux classes, en réajustant ce qui s'avère nécessaire. Ce travail étant évalué, les étudiants disposent dès le départ des critères de notation, qu'ils s'approprient au cours de la formation.

. Le formateur cherche à aider l'étudiant à trouver des solutions à ses difficultés, à trouver des façons de faire, en fonction du sens qu'il donne aux événements perçus.

Le fait que ce travail soit évalué peut constituer un biais (contrainte de l'institution), mais il oblige les étudiants à s'engager sérieusement, ce qui, pour nous chercheur, est une certaine garantie quant à la fiabilité du corpus. D'autre part, les étudiants ne peuvent biaiser par rapport aux performances demandées. Elles ne peuvent être produites que si elles correspondent à des transformations réelles. Il faut ajouter que ce type d'implication crée des relations fortes de type tutorat (confiance, recherche d'aide...) entre les étudiants et le formateur. Le projet énoncé de façon schématique, cherche à ne pas être de type normatif mais à stimuler les processus d'adaptation, de réflexion de l'étudiant à partir de ses pratiques effectives, de sa subjectivité. Le formateur se laisse essentiellement guidé par les comportements, les réflexions des étudiants, mais agit souvent en aveugle (d'où ce travail).

Il faut préciser que les étudiants ignoraient l'utilisation de certains de leurs documents écrits pour un travail de recherche. Leur accord nous fut donné à postériori.

Il est évident que notre projet de formation traduit déjà une certaine représentation du fonctionnement de l'étudiant débutant. Le formateur dispose du modèle amorcé avec le DEA (Martinez, 1984).

### 3. SUJET ET OBJET D'ETUDE.

Nos questions concernent la recherche de repères dans la construction de la compétence pédagogique chez les étudiants en STAPS, débutant en situation d'enseignement. Nous employons le terme "pédagogique" pour marquer la globalité de l'acte d'enseignement, les interactions très mêlées des différentes capacités requises. Le terme "compétence" traduit "un véritable savoir-faire en situation", la coordination de plusieurs capacités dans une situation qui mobilise l'individu dans sa globalité" (Cardinet, 1982). Cette compétence se manifeste dans la situation interactive de la classe, dans "le moment focal" comme le dit Tochon (1991). Nous ne voulons pas distinguer, comme cela se fait souvent, une compétence pédagogique (renvoyant à la gestion, organisation du groupe classe) et une compétence didactique (renvoyant au processus d'enseignement et d'appropriation des savoirs par les élèves).

Nous ne nous intéressons pas à la description des comportements des étudiants en situation, mais aux façons dont ils vivent ces situations, se les représentent et à ce qui les conduit à prendre leurs multiples décisions.

Les moyens dont nous disposons pour faire ce travail de recherche sont les traces de leurs préparations et de leurs bilans de séances. Ecrites peu de temps après la séance effective (et avant la séance suivante), elles nous informent sur ce qu'ils ont mémorisé, sur la façon dont ils ont vécu leur séance. Il s'agit de données conscientes. Compte tenu des directives fournies pour l'élaboration de ces matériaux, nous émettons le postulat que ces verbalisations écrites témoignent de ce qui marque le plus fortement l'étudiant, de ce qui le touche, l'affecte, de ce qui a du sens pour lui.

#### 4. DEFINITION DES CONCEPTS UTILISES DANS LES ETUDES.

Il nous faut préciser et définir quelques termes utilisés.

**Comportement** : ce terme est pris au sens large, il ne se limite pas aux activités directement observables mais aussi aux activités intérieures comme les états de conscience, les pensées, les sentiments et rejoint le sens de conduite. Dans les conceptions cognitivistes, "le comportement n'est plus qu'une manifestation des processus intérieurs, utiles, du moins provisoirement, pour faire à leur propos des inférences fondées" (Doron et Parot 1991).

**Objectif, but** : les comportements traduisent l'activité du sujet. Celle-ci est le produit des interactions individu/milieu, c'est-à-dire qu'elle résulte de la rencontre entre les contraintes de la situation vécue et les ressources, les possibilités du sujet. Les interactions qui nous intéressent ici,

sont celles de nos étudiants (individu) avec leurs classes d'élèves confrontés aux exercices ou jeux relatifs à une APS (milieu). Ils ont donc une tâche générale à accomplir, celle d'enseigner telle ou telle APS et celle-ci ne peut se réaliser que par l'enchaînement d'actions ou de sous-tâches. Nous avons là deux niveaux d'action, l'un très général qui donne une sorte de direction, de visée plus ou moins floue à l'activité du sujet et intègre le deuxième qui se situe au niveau de l'effectuation, de la mise en oeuvre. Les deux niveaux sont bien sûr interdépendants, mais le premier, le plus général ne peut s'inférer qu'à partir des actions du deuxième : toute action est déterminée par son but. Par convention, le terme d'objectif désignera le but général du premier niveau (tâche générale d'enseigner) et celui de but ou but d'action, le niveau de la réalisation afin de mieux les distinguer.

**Tâche :** nous définissons le terme de tâche en prenant appui sur le consensus que nous fournit la psychologie du travail, "un but donné dans des conditions déterminées" (Léontiev, 1976 cité par Leplat et Hoc, 1983, repris également par Famose, 1983 en EPS). Une tâche se définit donc par son but et les conditions de sa réalisation. Nous reprenons la terminologie de Leplat (1990.) pour distinguer la tâche prescrite de la tâche redéfinie. La première correspond à la subjectivité de celui qui propose la tâche (l'enseignant, le formateur), la seconde renvoie à la subjectivité de celui qui doit accomplir cette tâche. Nous ne nous intéressons qu'à la tâche d'enseignement des APS, telle que

les étudiants se la (re)définissent aux différents moments de leur évolution. Il ne s'agit donc pas de la tâche redéfinie au sens classique qui désigne habituellement la tâche de l'élève.

##### **5. METHODE : DONNEES GENERALES.**

Nous avons choisi de faire des études de cas, ce qui nous permet des comparaisons sur un axe diachronique avec la succession des bilans pour un même étudiant, et des comparaisons sur un axe synchronique des étudiants entre eux.

La méthode s'est construite au fur et à mesure du travail. aussi l'explicitation constitue une difficulté. Les outils, le traitement des données ont évolué au cours des essais successifs. Ainsi, il nous semble qu'un outil se conçoit à partir de la nature des données et des questions posées, mais il s'ajuste lors de son utilisation, afin que les procédures de traitement soit plus pertinentes et moins coûteuses. Nous ne donnerons que les produits déjà stabilisés avec lesquels nous avons traité les données présentées, voire certains ajustements qui apparaissent à nouveau comme nécessaires au cours du traitement des différents éléments du corpus.

La démarche générale de cette deuxième partie est la suivante :

. Dans un premier temps, nous avons procédé à la lecture de tout le corpus. Cette lecture s'est faite à la lumière des conclusions de notre DEA (Martinez 1985). Cela produit un

scénario général, (le point 6 de ce chapitre), une sorte de description *a priori*, que nous essayons de valider et d'approfondir dans la suite du travail.

. Dans un deuxième temps (chapitres 2 et 3), nous présentons deux recherches. La première fait apparaître les objectifs et les buts qui poussent les étudiants à agir. Mais elle comporte des lacunes, des insuffisances qui se traduisent par de nouvelles questions, qui elle-mêmes ont suscité la deuxième recherche...

. Les réponses produites par ces deux premières recherches amènent à nouveau des questions qui ouvrent sur une troisième analyse du même corpus. Celle-ci (chapitre 4) s'opère à la lumière d'un cadre théorique explicite, essentiellement piagétien.

#### **LE CORPUS, LA POPULATION.**

Les matériaux, objets de la recherche, sont des textes rédigés par les étudiants lors de l'opération de formation de pédagogie en Deug 2, décrite précédemment au point 2. Nous disposons pour chaque séance d'APS, d'une préparation de séance, c'est la description des contenus proposés (exercices, jeux...), et d'un bilan de séance, ce que l'étudiant peut dire de son expérience *a posteriori*. Il s'agit d'un corpus stable puisqu'écrit.

Nous avons sélectionné 18 dossiers, recueillis au cours de trois années universitaires différentes:

- 4 en 1987-88,
- 8 en 1988-89,

- 6 en 1990-91.

Les plus anciens (1987-88) ne comprennent que des matériaux du premier stage (une semaine). Deux critères ont présidé à leur sélection. Le premier relève de la faisabilité, c'est-à-dire de pouvoir disposer d'un dossier suffisamment complet. Le second est un critère relatif à l'échantillon d'étudiants. Il concerne leur degré d'expérience pédagogique. Certains sont choisis pour n'avoir vécu aucune expérience (Sylvie, Manuelle, Benoît, Renaud, Laurent...). D'autres au contraire parce qu'ils en ont déjà vécu une ou plusieurs, soit en colonies de vacances ou en centres aérés, soit en écoles de sport (Patrice, Philippe, Alain, Olivier...), ce qui nous permet d'appréhender des comportements du niveau de départ et de la fin de cette formation. Notre échantillon est représentatif des comportements possibles, dans un groupe d'étudiants "débutants" dans les conditions précisées. Le fait de travailler sur leur évolution, au cours de cette formation qui s'étend sur trois ou quatre mois, doit nous fournir des comportements intermédiaires entre ceux du départ et ceux estimés plus évolués. L'échantillon ne cherche donc pas à être représentatif de ce que les étudiants font en moyenne, mais devrait nous permettre d'obtenir la palette des comportements que nous pouvons observer chez des débutants.

Nous présenterons les procédures d'analyse avec chaque étude, chacune constituant une unité.

## 6. UN SCENARIO DECRIT A PRIORI.

Nous avons procédé à une lecture de toutes les préparations et de tous les bilans de séances de ces dix-huit étudiants. Un scénario général semble ressortir de manière assez systématique et rejoint les résultats d'un travail antérieur (Martinez, 1985).

Le débutant semble avoir une seule préoccupation dans ses premières séances, celle de s'imposer, de se faire accepter et respecter comme enseignant donc de maîtriser, de contrôler le groupe pendant le déroulement de la séance. Sa tâche d'enseignement apparaît comme une toile de fond et dans la plupart des bilans, il n'est pas fait référence à l'APS enseignée.

La réussite de la séance semble liée à ses possibilités d'impliquer tous les élèves, et de leur faire exécuter le programme prévu. Son attention se concentre sur les opérations de mises en place des différents exercices :

- . comment rassembler les enfants,
  - . comment se faire écouter, comprendre,
  - . comment s'organiser avec "le petit matériel",
  - . comment s'y prendre pour déterminer les équipes ou des sous-groupes.
- . comment mettre en place le dispositif sans perdre le contrôle du groupe (un les envoie boire, un autre les mobilise pour placer le matériel...), etc.



Le problème principal est celui de la discipline. Le stagiaire débutant est mis en difficulté par les enfants qui sortent des normes (très âgés, très grands, trop remuants...) ou refuse ce qu'il leur propose.

Une autre préoccupation apparaît très vite, celle de motiver les enfants, de ne pas provoquer chez eux trop de déplaisir. Cela survient dès la deuxième séance pour certains, et amène des modifications dans les contenus proposés. Un jeu ou un match terminent la séance, puis des jeux ou des formes jouées, en particulier des relais de vitesse remplacent ou accompagnent progressivement les exercices purement techniques (centrés sur un point particulier de l'apprentissage et présenté comme une gestualité à reproduire). Ces exercices techniques lassent les élèves, si bien qu'ils sortent de l'activité. L'animateur alors en difficulté cherche à établir un équilibre entre, d'une part les exercices qui répondent à son objectif de "faire apprendre" mais qui constituent une contrainte pour les élèves (compte-tenu des compétences didactiques de l'étudiant) et d'autre part des jeux qui réveillent leur motivation et les maintiennent impliqués, sans chercher à les faire apprendre.

Ce souci d'intéresser, de procurer une satisfaction immédiate, de garder des rapports positifs avec les élèves sous forme de jeux, permet à l'étudiant de garder les élèves impliqués et donc une maîtrise plus facile du groupe. Cette préoccupation apparaît contradictoire avec l'autre versant de son rôle qui consiste à leur faire apprendre quelque chose.

La motivation des élèves étant prise en compte, les séances se déroulent mieux. Les étudiants sont, semble-t'il, satisfaits. Le plaisir des enfants provoque le plaisir de l'étudiant. Cependant, les formes de jeu choisies provoquent de nouvelles difficultés : des conflits, des tricheries chez les élèves. Il leur faut se préoccuper des rapports de forces entre les équipes, du rôle des leaders... De plus, le critère vitesse choisi comme critère de réussite (relais), s'avère rapidement incompatible avec les objectifs d'apprentissage de l'étudiant. Mais, la prise de conscience de cette incompatibilité n'est pas systématique. Elle peut tarder, voire ne pas se faire.

Certains étudiants stagnent au niveau de ces contradictions (Alain, Laurent), d'autres s'engagent dans leur dépassement (Philippe, Manuelle, Patrice). Dans ce cas, ils s'intéressent beaucoup aux buts des élèves et au fait que ceux-ci puissent prendre les informations sur leurs résultats par eux-mêmes,. Ils cherchent à rendre cohérent les résultats poursuivis et les moyens que les élèves vont devoir employer. De cette façon ils essaient de diminuer l'opposition entre "MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE". Ces étudiants commencent à prendre en compte la différence entre l'activité propre des élèves, et la leur, celle de l'enseignant (Enseigner - Apprendre).

Voilà exposé, de façon schématique, l'évolution que tracent les bilans et préparations de séances de ces dix-huit étudiants sur cette période de formation. Trois objectifs se dégagent et paraissent organiser les comportements des étudiants pendant leurs séances :

"DIRIGER", "MOTIVER", "FAIRE APPRENDRE".

Ce scénario constitue une première grille de lecture, que nous allons mettre à l'épreuve dans les études qui vont suivre. Dans la première nous cherchons à identifier les objectifs et buts d'action des étudiants à travers leurs bilans de séance à l'aide d'une méthodologie plus précise.