

PERMETTRE A L'ENSEIGNANT DE SE CONSTRUIRE

Cl. Martinez,
UFR-STAPS, Université Montpellier 1, France.

ORIENTATIONS OPTIONS

J'ai choisi de présenter quelques données de mon travail de thèse, car malgré certains discours, les pratiques de formation restent hermétiques à ses orientations, qui sont pourtant mise en avant au niveau de l'enseignement (relations enseignants-élèves). Mon propos n'est pas ici de faire une analyse des pratiques dominantes de formation, mais d'avancer quelques propositions qui permettent au formateur d'opérer le pas pour se dégager des démarches prescriptives.

Il y aurait certainement à approfondir pourquoi ces démarches prescriptives, en matière de formation des enseignants et de formateurs, gardent aujourd'hui autant de force et restent si prégnantes.

Au niveau de l'enseignement les démarches de type constructiviste ont relativement avancé, même si elles ne sont pas dominantes. Paradoxalement, de nombreux enseignants, conseillers pédagogiques pratiquent ce type de démarche avec leurs élèves en EPS, mais reprennent une attitude prescriptive avec leurs stagiaires. Par ailleurs celle-ci n'est-elle pas aussi, organisatrice des contenus de nombreux rapports d'inspection des collègues ou encore des évaluations lors des épreuves dites professionnelles des concours (CAPEPS, Agrégation...) ?

« Permettre à l'enseignant de se construire », suppose une attitude et une écoute particulière du formateur à l'égard des enseignants. Rapidement, je les qualifierai d'ouvertes, de disponibles. Pour ce faire, elles s'opposent au fonctionnement qui cherche à induire, à projeter ses propres hypothèses d'enseignement ou ses propres conceptions. Il faut déjà, une certaine prise de distance par rapport à l'acte d'enseignement du formé et pour le formateur qu'il lâche momentanément son propre rôle d'enseignant de l'EPS. Déjà là, nous nous heurtons à de gros obstacles, à des freins puissants, très proches de ceux que nous trouvons chez l'enseignant en formation. Mais les choses vont peut-être bouger, avec la mise en avant de certains travaux d'Amérique du Nord (Schön, Argyris), visant la formation du « praticien réflexif »¹, repris actuellement avec « la démarche réflexive »².

Dans l'optique présentée, deux axes de questions sont à travailler par le formateur:

- Un premier axe sur le dispositif de formation³. Quelles sont les conditions favorables que doit présenter la situation d'enseignement pour permettre une adaptation majorante⁴ de cet enseignant ?
- Un deuxième axe de questions est relatif à la stimulation, au guidage de l'activité de l'enseignant impliqué dans un tel dispositif favorable afin de lui permettre le ou les « pas en avant » qui lui sont possibles ? C'est sur ce deuxième axe que se situe mon propos.

¹ Cf. bibliographie, D. Schön, 1983.

² Repris par exemple, par le pôle sud-est des IUFM, depuis 1994.

³ Cf ma thèse sur ce point : Microgénése de la compétence pédagogique, 1993

⁴ Adaptation majorante au sens de Piaget.

Je reste dans la lignée des travaux sur l'évaluation formatrice des années 1985-1989⁵ qui ont aidé beaucoup d'enseignants à opérer la bascule sur le pôle de l'activité de l'élève, en passant des seuls produits (qui sont eux, observables), aux processus de l'élève (qui internes, ne peuvent être qu'inférés).

Une autre idée forte de cette même époque et au cœur de mon travail, est celle de la « zone proximale de développement » de Vigostky, reprise au plan pédagogique par L. Allal sous l'idée de décalage optimal⁶.

Dans l'optique d'une réussite de tous, du développement de la citoyenneté ou autre finalité mise en avant pour les élèves, je propose de déplacer la centration du pôle élève à celui de l'intervenant. Peut-on continuer d'occulter le fonctionnement réel de l'enseignant en situation ? Est-il une « boîte enregistreuse » des instructions officielles et des différents décrets ? Suffit-il d'énoncer les différentes prescriptions de tous les textes et grandes déclarations des politiques comme la pratique d'une « pédagogie différenciée », « mettre l'élève au centre », l'élève « acteur de ses apprentissages », etc....pour qu'elles se traduisent sur le terrain ?

Cette question n'est pas d'aujourd'hui, je reprends cette citation d'Huberman de 1991 : « nous prônons un constructiviste d'apprentissage à l'égard de la didactique en classe pour minimiser l'échec scolaire, mais nous l'ignorons totalement au niveau des adultes en formation pédagogiques ».

Pour s'inscrire dans cette démarche, l'attitude, le regard porté changent. Au lieu de se focaliser sur les écarts entre ce que l'enseignant fait et ce qui est attendu, c'est-à-dire sur ce qu'il ne fait pas ou qu'il ne fait pas comme il faudrait (manque, défaut : « il n'a pas... »), la centration se porte sur ce qu'il fait réellement en termes affirmatifs pour essayer d'en saisir la cohérence, le sens. Considérer sa réponse comme un niveau cohérent d'adaptation compte tenu de ce qu'il sait et sait faire, eu égard aux contraintes rencontrées. Prendre le temps de comprendre ses conduites, son point de vue, ses préoccupations. Ensuite seulement, pouvoir l'aider à s'affranchir de ce qui le limite, lui pose problème pour accéder à un niveau de réponse plus stable, plus pertinent.⁷

ENSEIGNER : REMPLIR TROIS FONCTIONS

Les différentes actions que l'enseignant exécute dans ses séances peuvent se regrouper en trois fonctions. Pour cibler et schématiser, je leur ai donné un nom : FAIRE APPRENDRE, DIRIGER et MOTIVER.

- FAIRE APPRENDRE renvoie à sa mission essentielle, celle de l'école.
- DIRIGER découle du fait que tout enseignant s'adresse à un groupe classe. Il est bien obligé d'organiser, de gérer pour permettre à chacun d'apprendre.
- MOTIVER : pour apprendre, l'élève doit s'impliquer et pour s'impliquer il lui faut une raison. Comment l'enseignant s'y prend-t'il pour amener ses élèves à se mettre en activité ? Apparemment deux pistes s'offrent à lui, soit il les motive en les intéressant, soit en les contraignant.

Si ces trois fonctions résultent de contraintes externes et s'imposent à l'enseignant, chacune l'implique d'une façon particulière en le touchant dans sa personne (au sens d'H. Wallon⁸).

- la mission renvoie à son identité professionnelle,

⁵ En particulier, les Universités d'été de Marseillevyre avec JJ. Bonniol, J. Nunziatti, P. Vermersch.

⁶ Cf. Allal, en références. de Genève, Peter Lang.

⁷ Le référent théorique sous-jacent est celui de Piaget avec sa théorie de l'équilibration et plus précisément les processus d'assimilation et d'accommodation.

⁸ La personne comme l'une des quatre composantes de l'unité dynamique, in l'évolution psychologique de l'enfant.

- le groupe touche à son autorité, donc à la nécessité d'être reconnu par ses élèves dans son rôle. Cela se traduit par le fait d'être obéi par les élèves. Cette fonction nécessite une certaine confiance en soi de l'enseignant.
- Pouvoir motiver les élèves en les intéressant, c'est créer une relation positive avec les élèves et donc plaire, séduire.
- Par contre, les motiver par la contrainte traduit qu'il rencontre des résistances et doit user de son autorité pour se faire obéir. Nous revenons à la reconnaissance du rôle.

Ces trois fonctions présentent donc une facette externe qui renvoie à une exigence de la tâche et une facette interne qui elle, renvoie à un besoin profond de l'enseignant et qui se traduit par le motif (Cf. Léontiev, 1972). L'ensemble est récapitulé dans le tableau suivant.

Exigences externes	La fonction	Le motif (interne)
Mission assignée par la société. Quels contenus enseigner ?	FAIRE APPRENDRE	Identité professionnelle Accomplissement de soi
Créer les conditions pour que chaque élève apprenne : organiser, mettre en place, gérer le groupe	DIRIGER	Pouvoir assumer l'autorité requise par le rôle. <u>Exister, être reconnu</u> dans le rôle.
Les élèves doivent s'engager dans l'action. Comment mettre et maintenir les élèves <u>en</u> « activité » ?	MOTIVER	
En attirant, en intéressant les élèves.	Soit par intérêt	Donner une image positive, séduire...
En exerçant des pressions (chantage, sanctions...)	Soit par des contraintes	Se faire obéir, faire respecter son autorité.

CES FONCTIONS CONSTITUENT UN SYSTEME.

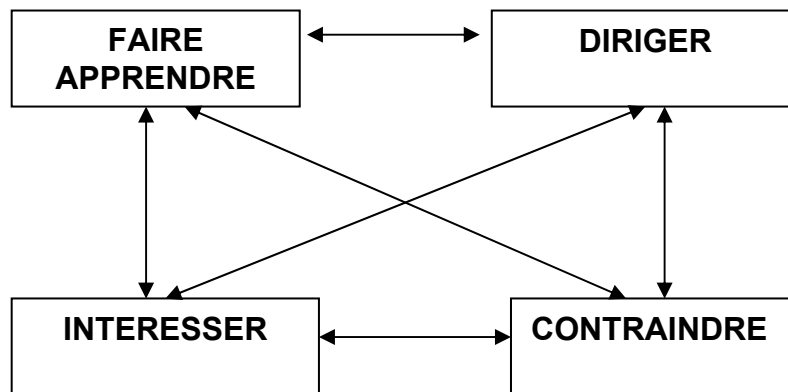
Ces trois fonctions ne sont pas juxtaposées. Elles entretiennent des relations. Quelles sont-elles ?

1. La fonction de DIRIGER est nécessaire à celle de FAIRE APPRENDRE. Elle réunit les conditions pour que chaque élève puisse apprendre. Cela signifie qu'elle n'a pas de sens en elle-même. Par ailleurs, si le temps qu'elle occupe dans la séance est trop important, elle va nuire à la fonction FAIRE APPRENDRE.

2. Suivant leur contenu et leur adéquation à la situation présente, ces deux fonctions peuvent capter l'attention des élèves, donc les intéresser ou bien les ennuyer. En conséquence, l'enseignant les motive soit en les intéressant, soit en utilisant des contraintes pour les amener à s'impliquer. Les

élèves ne peuvent en permanence être intéressés, même les enseignants experts doivent imposer des contraintes à certains moments .

Donc le problème n'est pas de DIRIGER ou FAIRE APPRENDRE ou bien d'INTERESSER ou de CONTRAINDRE, mais de trouver un équilibre subtile entre elles. J'ai retrouvé là, le modèle des couples ago-antagonistes de B. Weil (1988).



Les trois fonctions : deux couples ago-antagonistes en interaction

L'équilibre optimal du système est réalisé quand dans une séance, les fonctions FAIRE APPRENDRE ET INTERESSER sont au maximum tandis que les deux autres sont réduites à leur minimum, minimum nécessaire au bon fonctionnement des deux précédentes.

Pour chaque degré de compétences de l'enseignant et en fonction des conditions réunies (lieu, population, période dans l'année, objectifs de l'enseignant etc.) correspond une organisation équilibrée de ces quatre fonctions. La stabilité de cet équilibre est d'autant plus grande que l'enseignant est plus expert.

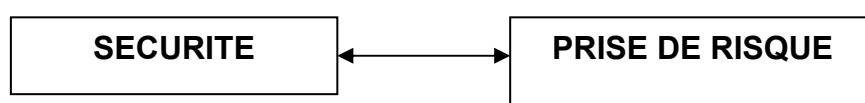
Pour passer à un niveau plus pertinent d'équilibre (plus stable), il faut une remise en cause de l'enseignant (prise de conscience) et l'acquisition de nouvelles compétences augmentant son champ des possibles de la situation.

Ces deux couples permettent d'établir le profil du sujet enseignant et d'identifier la fonction qui fait problème et plus particulièrement à l'intérieur de celle-ci l'action ou le motif qui crée le déséquilibre. Cela permet d'accéder à ce qui limite momentanément le sujet.

QUELLE INTERVENTION DU FORMATEUR ?

La lecture du fonctionnement du sujet enseignant peut aussi se faire par rapport à deux autres couples ago-antagonistes. Ceux-ci renvoient au fonctionnement du sujet.

Le premier renvoie à l'affectivité : le couple



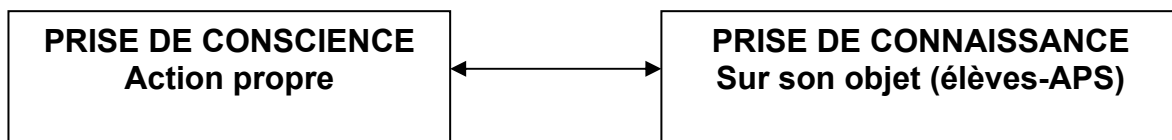
Si le sujet est trop en insécurité de par les conditions d'enseignement et compte tenu de ses possibilités, l'émotion va l'envahir et occulter la fonction adaptative. Dans ce cas, jouer sur les variables du dispositif

est la meilleur arme, sinon l'aider au mieux afin de faire reculer l'émotion. Dans ce cas, les recettes immédiates peuvent jouer ce rôle de sécurisation.

Si au contraire, le sujet a trop d'assurance, ne se pose aucune question, ou encore renvoie les problèmes à des causes extérieures, il est nécessaire de diminuer le degré de sécurité ressenti et de l'amener à s'interroger, à s'impliquer dans les événements qui posent problèmes dans la séance.

Nous voyons que dans ce cas aussi, il faut pouvoir faire jouer le curseur entre les deux pôles de ce couple ago-antagoniste. Pas de prise de risque sans une sécurité minimale et pas de prise de risque si le degré de sécurité est trop grand.

Le deuxième couple est relatif à la connaissance du sujet. C'est le processus que Piaget propose (1974 a, b) avec le couple :



L'enseignant s'y prend d'une certaine façon (action propre), quelles propriétés de son objet (élèves confrontés aux tâches proposées) prend-il en compte ?

Peut-on l'amener à identifier de nouvelles propriétés et à ajuster son action en conséquence ? C'est surtout là qu'apparaît l'intérêt d'une démarche réflexive. Observer un autre enseignant agissant dans les mêmes conditions, écrire ses bilans en décrivant les choses de façon fine et sans rester en référence aux comportements attendus des élèves, être poussé dans ses descriptions des événements dans un entretien d'explicitation. Voilà des situations de formation qui permettent de faire fonctionner ce double processus et surtout que la navette entre les deux pôles puisse fonctionner de façon pertinente.

Avec ces deux couples, le formateur peut d'une part créer les conditions au plan affectif pour qu'il y ait « activité structurante » du formé, et d'autre part guider la pensée réflexive voire réfléchissante⁹ du formé.

DES MODES DE FONCTIONNEMENT.

Je vais donner trois exemples de combinaison possible de ces fonctions à des degrés d'équilibre très différents, du plus instable au plus stable. Si je parle de mode de fonctionnement et non de niveau, c'est que les choses ne sont jamais figées. Dans un mode bien installé, une donnée peut faire passer l'enseignant de ce mode dans un autre. Dans une même séance, un enseignant peut passer par plusieurs modes. Un enseignant expert peut passer sur le mode émotionnel qui qualifie souvent le tout débutant. Cette présentation est un peu formelle, car il est possible de décliner des degrés pour chacun des modes.

Le mode émotionnel (plus fréquent chez les débutants)

L'émotion (anxiété) occulte sa pensée rationnelle.

Il est noyé dans une nébuleuse et ne différencie presque rien.

Il est centré sur lui-même et vit mal l'échec.

Son but est essentiellement de faire en sorte que tous les élèves fassent quelque chose.

Son attention est centrée sur tout ce qui peut gêner le déroulement prévu, à savoir, par exemple, les réactions affectives des élèves (refus, désintérêt...)

-Non engagement dans l'action

-« Indiscipline »...

⁹ Réfléchissante : qui fait venir du pré-réfléchi à la conscience, qui permet au sujet de s'auto-informer. Cf. Vermersch p. 216-217 in *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, 1997.

Une condition de travail change de façon imprévue (changement de terrain...)

Il manifeste une attitude très formelle, rigide et aucune anticipation fonctionnelle.

Il prévoit beaucoup d'exercices afin que les élèves n'aient pas de temps libre et qu'il n'ait surtout pas à improviser. En général, il en prévoit plus que nécessaire, puis presse les élèves pour pouvoir terminer la séance prévue.

Il craint de mettre en place des matchs en sports collectifs (5mn à la fin des séances).

Il s'agite en permanence sur le terrain, soit en faisant quelque chose (matériel, aide, parade...) soit en parlant tout le temps, comme s'il ne pouvait pas rester sans rien faire précisément .

Son champ d'équilibration est très étroit

Il s'organise pour ne pas affronter d'incertitude, d'où l'importance pour lui de tout prévoir, puis de dérouler la séance selon le film planifié.

La fonction Diriger est organisatrice de l'ensemble, occulte les autres fonctions. Son identité professionnelle est facilement touchée (motif) et les réactions affectives sont fortes.

Le mode «techniciste »

L'enseignant est présent à ce qui se fait dans la séance, mais son activité est très orientée par ce qu'il prévoit, connaît déjà.

Il peut gérer l'imprévu, s'il n'est pas trop important.

L'activité propre des élèves n'est prise en compte uniquement comme perturbation.

Son attention est d'abord captée par les réactions affectives des élèves et leur degré d'engagement dans l'action.

Très formel, il se contente des seules réponses motrices et de façon très globale.

Il n'évalue que des écarts aux réponses attendues et observe, intervient qu' en conséquence. Il cherche à réduire ces écarts sans aucun détour (apprentissage « copie »).

Les élèves sont en conséquence essentiellement des récepteurs.

La fonction Diriger reste dominante mais davantage dans son versant externe. La fonction Motiver se traduit par des concessions faites aux élèves (jeu comme récompense...). Faire Apprendre repose sur des bases spontanées. De ce fait les contenus restent très formels, de type « technicistes » parce qu'il ne garde que les aspects directement perceptibles des techniques. Ses contenus posent un problème de sens aux élèves et sont générateurs de désintérêt, d'indiscipline.

Le mode «fonctionnel »

Très décentré, l'enseignant dispose sur le terrain d'une ouverture et d'une disponibilité qui lui permettent de **subordonner son activité à celle des élèves (dissocie ses propres buts de ceux des élèves : différence entre ses objectifs et les buts de la tâche motrice)**

Il est capable de détours importants, de prendre en compte des «propriétés de moins en moins perceptibles de son objet » (élèves-APS)

Il peut lâcher ce qu'il a prévu pour s'adapter à ce qui émerge dans les conditions de pression de la vie de la classe.

Il est créateur. Il décolle du « concret » (ce qui est directement perceptible) pour pénétrer plus les phénomènes

Il opère des traitements adaptés aux APS en établissant des relations entre plusieurs variables (APS/ élèves/ finalités/ spécificité contexte...pour élaborer ses contenus d'enseignement .

Il prévoit peu de tâches, les fait durer en fonction des élèves et peut affronter l'incertitude pour trouver des solutions non prévues.

Il différencie de nombreux paramètres de la situation pédagogique (ex : objectif, but, critères de réussite, de réalisation, variables à manipuler...)

Il manipule autant la variable spatiale que la variable temporelle.

Le degré de maîtrise de la fonction Faire Apprendre permet d'intéresser les élèves de façon intrinsèque très rapidement, la fonction Diriger réduite au minimum est bien acceptée. Intéresser est articulé avec F. Apprendre et les contraintes de Diriger leur sont subordonnées.

Pour conclure, je dirais que le comportement de tout enseignant se situe quelque part entre les deux modes les plus extrêmes, le mode fonctionnel et un mode qui combinerait le mode émotionnel et techniciste. D'un côté l'enseignant cherche la sécurité, de l'autre il prend des risques optimaux.

Ce que je viens de décrire comme modes de fonctionnement d'enseignants peut se transposer au niveau des formateurs, car nous retrouvons les mêmes fonctions dans des conditions différentes avec des buts quelque peu différents. Alors à notre niveau de formateurs, sachons nous créer des conditions de travail qui nous permettent de fonctionner avec un minimum de sécurité et prenons des risques pour explorer des pistes encore assez vierges en matière de formation d'enseignants.

RÉFÉRENCES

Allal, L. (1983). Stratégie d'évaluation formative: conception psycho-pédagogique et modalités d'application, in L'évaluation formative dans un enseignement différencié. Allal, Cardinet, Perrenoud. Genève: Peter lang.

Bernard-Weil, E. (1988). Précis de systémique ago-antagoniste, Lyon: l'Interdisciplinaire.

Cotin Martinez, C. (1993). Microgénése de la compétence pédagogique. Thèse, Doctorat STAPS, Montpellier 1 (non publiée).

Léontiev, A (1972). Le développement du psychisme. Paris: ESF.

Perrenoud, P. (1994). La formation des maîtres entre théorie et pratique. Paris : l'Harmattan.

Piaget, J. (1974 a). La prise de conscience. Paris : PUF.

Piaget, J. (1974 b). Réussir et comprendre. Paris : PUF.

Saint Arnaud, Y. (1992). Connaître par l'action. Montréal : PUF.

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 en formation initiale et continue. Paris : ESF.

Vermersch, P. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. Paris : ESF.

Vygotsky, LS. (1985). Pensée et langage. Paris : ESF.

Wallon, H. (1941). L'évolution psychologique de l'enfant. Paris : Armand Colin.