

Il met en relation la "bonne réalisation" et le résultat auquel "les enfants donnent beaucoup d'importance", il décide donc d'utiliser cette relation,

"ce procédé de compter les points à partir de la bonne réalisation de la tâche est, selon moi, bon à reprendre".

Donc très vite, il s'appuie sur les relations que les enfants font entre le but et les résultats. Il en explore également les limites, ainsi dans les formes de compétition, il conclut le deuxième jour,

"il faut faire attention, car ils donnent souvent une trop grande importance aux résultats d'une équipe, ce qui peut déboucher sur des comportements d'agression excessive".

Avec ce type de pratique, l'objectif "DIRIGER" est beaucoup plus exigeant, plus difficile à maîtriser. Une fois cette prise de conscience réalisée, Patrice ne propose plus que des jeux qualitatifs. Cette contradiction réapparaîtra toutefois, à la dernière séance avec un jeu de gagne-terrain.

Il s'agit de franchir l'espace de jeu le plus vite possible. Voyant que les balles tombent beaucoup dans les équipes faibles, il remplace le facteur vitesse par celui d'amplitude, "le minimum de passes". Par contre il conserve le facteur vitesse pour les meilleurs.

Il devient capable de nuances. La contradiction identifiée au début se transforme. De "vitesse-exécution qualitative", elle devient "précision-vitesse dans l'apprentissage", c'est-à-dire qu'il prend en compte les possibilités que l'élève a de contrôler ses actions et il adapte la vitesse en

conséquence. Cette capacité se retrouve chez Manuelle également, mais si ce problème semble se régler dans l'action sur le terrain, nous n'avons aucune trace nous permettant de savoir s'ils en ont réellement pris conscience.

Pour poursuivre sur ces rapports entre "MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE", il faut noter un changement dans le fonctionnement cognitif de Patrice, qui se traduit en fin de deuxième stage. Jusqu'alors son fonctionnement cognitif était du même type que chez les autres étudiants. Il cherchait à atteindre très directement ses objectifs par des consignes formelles,

"que tous les enfants touchent le ballon avant la zone de tir", ou bien il place des défenseurs qui n'ont aucune raison de vouloir gêner les attaquants.

Dans la dernière séance, il se règle sur la dynamique de l'activité des enfants et sur la logique de la tâche proposée. Il agit comme Manuelle sur les relations que les enfants établissent entre but-résultat, but-moyens-résultat. Dès le début de l'interstage, il a pris conscience que la logique des enfants est différente de la sienne et :

"qu'il faut mener les deux en parallèle sans les mélanger" dit-il en B10.

La capacité de décentration de Patrice est assez importante, elle lui permet des prises de conscience bien plus précoces que chez les autres étudiants.

Le graphe de la FIGURE 10, témoigne d'une évolution rapide. L'objectif "DIRIGER" est très important au début de la formation, et les deux autres sont réduits au strict minimum. Par contre, dès le milieu de la formation, la fréquence d'apparition du premier se réduit, alors que celle de "MOTIVER"

d'abord , puis celle de "FAIRE APPRENDRE" ensuite, augmentent quantitativement de façon très nette. L'objectif "MOTIVER" reste plus fort chez Patrice que "FAIRE APPRENDRE", sauf à la dernière séance (tâches fonctionnelles avec tous les enfants ensemble).

Nous retrouvons chez lui les mêmes types de rapports entre les trois objectifs, que ceux décrits chez Manuelle. Il se trouve que ces deux étudiants étaient les plus performants du groupe lors de la formation et ont obtenu les meilleures notes.

3. CONCLUSIONS

Rappelons que ces conclusions sont relatives, à l'enseignement d'APS avec des élèves d'âge primaire, entre le CE1 et le CM2, selon le projet de formation précisé au chapitre 1. Elles viennent compléter celles de la première étude réalisée à partir des bilans de séances.

Le sens des objectifs "DIRIGER" et "FAIRE APPRENDRE" nous paraissait relativement clair et beaucoup moins pour ce qui concerne l'objectif "MOTIVER". Les graphes effectués sur les objectifs à partir des bilans (FIGURE 2) ont montré que l'objectif "MOTIVER" y est toujours présent mais avec certaines variations. Avec peu d'items, en début de formation, la fréquence de ceux-ci devient un peu plus importante, pour se stabiliser ou décroître légèrement suivant les étudiants, en fin de formation, au profit de la fréquence des items de "FAIRE APPRENDRE".

La mise en commun des différentes données recueillies dans les préparations et éclairées, complétées par certaines informations contenues dans les bilans, nous amènent à proposer un certain nombre de points de repères sur son évolution et sur les rapports qu'il entretient avec les deux autres.

3.1. Le point de départ ou fonctionnement initial du débutant.

La première étape est très brève et résulte de la contradiction créée entre les deux objectifs "DIRIGER" et "FAIRE APPRENDRE". Les exercices techniques tels que le débutant les propose, présentent peu de sens pour les élèves et les ennuiet rapidement. Certains moins soumis, plus vifs que d'autres sortent de l'activité, discutent, chahutent ou font autre chose, bref

créent du "désordre" et mettent en cause l'autorité encore mal assurée de l'étudiant, qui se dit alors confronté à des problèmes de "discipline". Très sensible aux aspects affectifs des comportements des élèves, il est perturbé quand ceux-ci manifestent des affects négatifs et au contraire très content quand il constate leur plaisir et leur enthousiasme. L'étudiant souhaite entretenir des relations positives avec les élèves, sévir lui est pénible d'où l'émergence du besoin de les motiver.

3.2. "MOTIVER" comme AIDE pour "DIRIGER", tout en apprenant.

Deux scénari sont possibles.

.3.2.1. L'étudiant ne propose que des jeux ou formes jouées. Il cherche alors uniquement à "tenir" le groupe pendant une heure, c'est-à-dire à rendre les élèves actifs (activité motrice) pendant toute la séance et à faire en sorte qu'ils soient satisfaits. L'objectif "FAIRE APPRENDRE" reste en arrière-plan.

Les moyens utilisés sont les concours de vitesse, les jeux comme le bérêt, la balle au chasseur, l'épervier, le ballon prisonnier, etc...

.3.2.2. Les exercices restent très techniques et l'étudiant change dès que les élèves l'ont réalisé une fois, par crainte qu'ils ne se démotivent. C'est ainsi que le nombre d'exercices proposés peut être très important dans une même séance.

Sous les formes que l'étudiant lui donne à ce niveau, "MOTIVER" permet de réussir à "DIRIGER" le groupe pendant la séance ou de maîtriser la première contradiction créée entre "DIRIGER" et "FAIRE APPRENDRE". Mais une deuxième contradiction apparaît du fait que les formés cherchent à poursuivre les deux

objectifs "MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE" en même temps. Quand les enfants sont motivés, expriment leur plaisir, ils jouent. En conséquence, ils n'apprennent pas. Inversement, quand ils apprennent ils ne sont pas intéressés, agissent par soumission. Les étudiants cherchent à gérer au mieux cette contradiction, en équilibrant les deux types d'activité. Il est certain que les formes ludiques et les jeux apparaissent comme des concessions faites aux enfants, pour qu'ils acceptent d'apprendre, d'où leur place très souvent, en fin de séance. Cette concession est aussi une façon pour l'enseignant de séduire les élèves, de vouloir susciter une image positive de lui-même vis à vis des enfants. L'enseignant doit à la fois imposer, contraindre, mais aussi séduire et plaire.

Puis les choses évoluent. Juxtaposés au début, les exercices techniques ou tâches "définies", ("apparentées à une pédagogie du modèle, les opérations motrices y sont spécifiées". Famose, 1983 p.11) orientés vers l'apprentissage prennent des formes de plus en plus ludiques. Parallèlement, les jeux visant une compensation, un amusement se saturent en contraintes qualitatives. Ils se contaminent l'un l'autre. Cette évolution aboutit à la création de nouvelles tâches ou de nouveaux jeux qui deviennent à leur tour porteur d'une nouvelle contradiction entre l'activité fonctionnelle des élèves d'une part (qui cherchent à s'adapter au but du jeu) et celle de l'enseignant d'autre part, (qui poursuit des objectifs moteurs en termes de "formes" gestuelles). Les exercices techniques se transforment en relais mixtes, dans lesquels il faut aller vite pour gagner et "s'appliquer" en même temps. Pour les élèves l'exécution

qualitative demandée et le but du jeu sont contradictoires. Les jeux qui cherchent uniquement au début, à amuser les enfants, deviennent alors associés à des objectifs moteurs, à des exigences qualitatives.

Certains étudiants prennent conscience de cette nouvelle contradiction alors que d'autres poursuivent sans l'identifier. Dans le cas d'une prise de conscience, les jeux de relais se transforment à nouveau. Une tentative est faite pour concilier les comportements moteurs qu'ils veulent voir apparaître et le but proposé aux enfants pour gagner. Pour cela, ils prennent nécessairement en compte la logique de l'élève du point de vue des relations moyens-but. Le critère vitesse est délaissé pour un décompte de points. Ce sont les relais que nous avons appelés "relais qualitatifs". Nous avons observé une autre stratégie qui consiste à motiver les enfants par une activité dite "nouvelle". La dynamique est la même.

3.3. "MOTIVER" devient compatible avec "FAIRE APPRENDRE".

La suite de l'évolution semble liée à une rupture. Certains étudiants s'attachent à la relation but-résultat pour les élèves. Leurs préoccupations se détachent de la centration presque exclusive sur soi pour s'orienter vers la centration sur la tâche dans laquelle les élèves occupent la place centrale. De ce fait ils s'ouvrent à l'observation de ce qui se passe réellement sur le terrain, non pas en fonction de leurs seules prévisions (objectifs, comportements attendus) mais aussi en fonction d'une logique qui leur est extérieure, celle des élèves en activité. Cette étape marque la différenciation pour les

étudiants entre l'activité propre de l'élève et la leur, c'est-à-dire une certaine différence entre "enseigner" et "apprendre". Ils commencent à ne plus agir directement sur les réponses motrices des élèves en leur disant ce qu'ils doivent faire ou modifier, mais à jouer sur les conditions et/ou le but de la tâche. Ce serait la période "d'aménagement du milieu". Ils modifient par exemple, la grandeur du terrain, le nombre de joueurs ou encore une contrainte sur la motricité... Il n'est alors plus nécessaire d'avoir recours à des formes jouées extérieures à l'apprentissage. Les enfants rendus plus actifs sont plus attentifs, plus intéressés, peuvent davantage se prendre en charge. Les étudiants qui parviennent à cette étape réussissent à concilier les deux objectifs :

- intéresser les élèves, les garder impliqués ("MOTIVER").

- les faire apprendre, les faire progresser dans l'APS.

"MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE" ne sont alors plus contradictoires. En conséquence le premier objectif "Diriger" devient plus facile et se réduit à sa facette d'organisation du groupe dans l'optique de l'apprentissage de tous. La facette relative au statut est minimisée.

Ce niveau est beaucoup plus exigeant que les précédents, et nécessite un certain nombre de capacités de la part des étudiants.

Si pour nous les étapes s'arrêtent là, il est bien évident que ce n'est pas un point final, mais seulement ce que nous avons pu extraire des données relatives à ces étudiants de Deug2 dans les conditions où ils ont été placés.

CHAPITRE 4.**3ème ETUDE : LA CONSTRUCTION DES "SAVOIRS"
CHEZ L'ETUDIANT-DEBUTANT. LES PROCESSUS EN JEU.
(à travers leurs bilans de séance)**

"Le sujet n'apprend à se connaître qu'en agissant sur les objets et ceux-ci ne deviennent connaissables qu'en fonction du progrès des actions exercées sur eux."

Piaget (1974),
La prise de conscience, p.282.

INTRODUCTION.

Cette étude cherche à répondre aux questions posées à la fin du chapitre précédent. Jusqu'à présent, nous nous sommes attachée à comprendre ce qui motive les comportements des étudiants-débutants, ce qui oriente leur activité perceptive et le sens qu'ils donnent aux événements codés. Nous nous proposons d'analyser les contenus, les raisonnements de l'étudiant, les

savoirs qu'il manipule selon un autre point de vue et de chercher comment ces données s'organisent par rapport aux objectifs et aux buts.

Pouvons-nous identifier des repères relatifs à la construction des savoirs nécessaires à la compétence pédagogique ? Nous utilisons les mêmes protocoles verbaux, mais avec seulement deux étudiants.

Nous ne pouvons avancer dans l'exploration de ces questions sans un cadre théorique. Pour cela nous nous référons à la théorie piagetienne sur le processus de conceptualisation (1974a, 1974b).

Dans un premier temps, nous exposons les données théoriques nécessaires à l'élaboration de notre grille de lecture, puis nous montrerons notre façon de nous en servir et enfin nous analyserons les données ainsi produites en deux phases. La première cherche à cerner le point de départ des étudiants et la deuxième, leur évolution tout au long de la formation.

1. LE CADRE THEORIQUE.

Notre projet n'est pas de résumer la théorie opératoire de l'intelligence de Piaget, mais seulement de fournir au lecteur les données nécessaires à la compréhension de notre grille de lecture des protocoles verbaux de ces deux étudiants. Nous prenons essentiellement appui sur les deux ouvrages de 1974 : "La prise de conscience", "Réussir et comprendre".

La théorie générale est celle de l'équilibration. "Le progrès des connaissances n'est dû ni à une programmation héréditaire innée, ni à un entassement d'expériences empiriques,

mais il est la résultante d'une autorégulation, que l'on peut appeler l'équilibration. Or, cette équilibration ne ramène pas à un état antérieur en cas de perturbation, mais conduit en général à un état meilleur par rapport à celui de départ que le mécanisme autorégulateur a permis d'améliorer. J'appelle "équilibration majorante" ce progrès de l'équilibration." (1964, p.26)

Les lois qui régissent le processus de conceptualisation à partir de l'action sont identiques quand il s'agit d'actions simples, à réussite précoce (1974a) et quand il s'agit d'actions complexes dans lesquelles la réussite procède par étapes (1974b). C'est le cas de l'action pédagogique. Dans le cas de réussite par étapes, la conceptualisation fournit à l'action une capacité d'anticipation et la possibilité d'un réglage actif.

La connaissance ne procède pas à partir de l'objet seul ou du sujet, mais de l'interaction des deux. Quelle que soit le type d'action matérielle, Piaget retrouve le même processus de construction concomitante à la fois du sujet, c'est-à-dire de son action propre et de l'objet sur lequel il agit.

La prise de conscience en est le mécanisme général. Elle répond à un certain nombre de lois :

1. La loi de la "périphérie aux centres" : la prise de conscience évolue de ce qui est le plus "périphérique" au sujet vers ce qui est plus "central" aussi bien sur le versant de l'action propre que sur celui de l'objet. Deux points sont à préciser. Le premier, concerne le point de départ. Ce qui est "périphérique" c'est "la réaction la plus immédiate et extérieure du sujet face à l'objet". Les deux observables initiaux que le

sujet prélève sont liés au déclenchement, au point d'application de l'action du sujet sur l'objet en fonction du but poursuivi. Du point de vue du sujet, il s'agit de son but, de son intention, et du point de vue de l'objet, c'est la prise de connaissance de l'aboutissement de l'action du sujet soit le résultat obtenu. Le deuxième point à préciser, concerne le processus général. Piaget distingue deux processus concomitants, la prise de conscience relative à l'action propre du sujet (ce qui lui est interne) et la prise de connaissance qui se rapporte à l'objet (extérieur au sujet). Ces deux processus, en interaction permanente, permettent l'éloignement de la périphérie pour s'orienter vers les régions centrales de l'action (C) pour le sujet et vers les propriétés intrinsèques pour l'objet (C'). C'est donc une construction bi-polaire. Les progrès vers l'un des centres sont nécessairement corrélés aux progrès vers l'autre.

2. Une deuxième loi générale est celle des "affirmations" et des "négations" : *"toute action comporte nécessairement et intrinsèquement un aspect négatif (s'éloigner du point de départ et abolir l'état initial) autant que positif (se rapprocher du but et produire un état final)"* (Piaget, 1975 p.165). Certains déséquilibres initiaux sont dus au primat accordé aux affirmations, aux caractères positifs des actes à accomplir doublé d'une négligence, d'une ignorance des négations, ou bien des éléments négatifs de façon générale. Or il est nécessaire, aussi bien au niveau des actions matérielles que des opérations mentales, que les deux soient exactement compensées. Quand les "affirmations" fonctionnent sans les "négations" qui leur correspondent, le sujet se situe à la périphérie. Les propriétés positives, les observables relatifs au but sont d'abord les seuls prégnants parce que l'accès au réel se fait

d'abord de façon perceptive, les aspects complémentaires (négations) qui renvoient à l'état initial, supposent des mises en relation, des inférences. Elles sont donc à un niveau d'activité plus centrale.

Piaget modélise les étapes de l'intériorisation des connaissances. Il distingue trois paliers. Le premier est celui de l'action matérielle. S'il s'agit d'un "savoir faire", il n'en constitue pas moins "un savoir autonome, d'un pouvoir considérable" (1974a, p.275). Ce palier ne nous concerne pas directement pour notre étude, mais il constitue le point de départ des paliers suivants. Le deuxième est celui de la conceptualisation, il y a réfléchissement (pas au sens physique du miroir) des schèmes et des coordinations de schèmes au plan de la représentation. Le troisième palier est celui de l'abstraction réfléchie, le réfléchissement s'opère alors sur les produits de l'abstraction réfléchissante (cf plus loin, les différents types d'abstractions). La prise de conscience se prolonge en une réflexion de la pensée sur elle-même. Elle se détache de l'action. Le sujet devient alors capable de théorie et pas seulement de raisonnements concrets, il dispose du pouvoir de formuler des hypothèses. Le sujet devient capable, dans ses relations avec l'objet, de faire varier les facteurs, d'envisager divers modèles possibles pour expliquer un phénomène. Chaque palier est nécessaire au suivant. Ainsi l'abstraction réfléchie ne peut pas s'exercer directement sur la réalité, mais à partir d'un premier niveau d'abstraction du réel fourni par l'abstraction réfléchissante. Conceptualiser suppose d'abord une expérience vécue, puis la reconstruction de celle-ci au plan de la représentation.

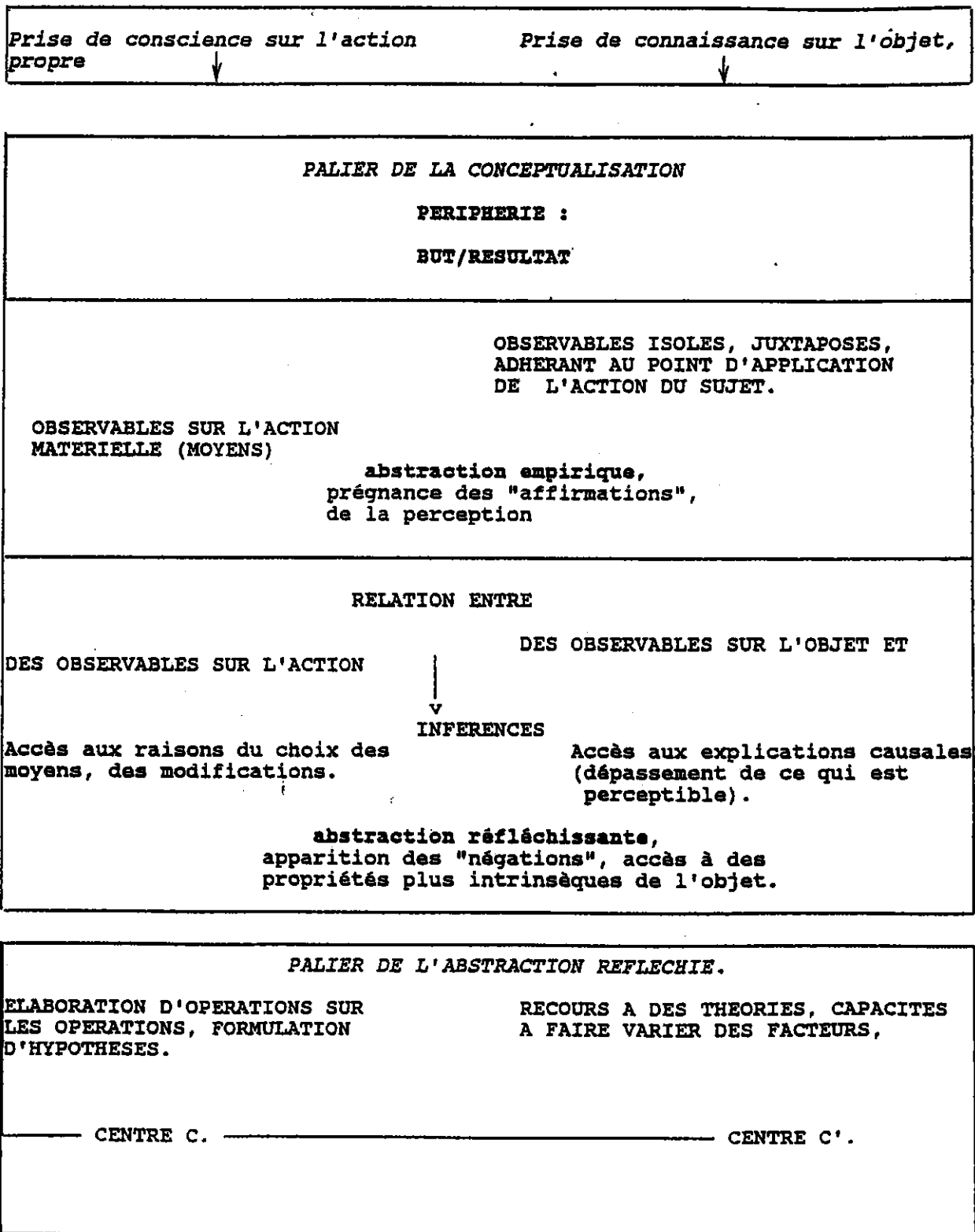
Au niveau du palier de la conceptualisation, Piaget évoque deux types d'abstractions, l'abstraction empirique qui sélectionne des observables et l'abstraction réfléchissante qui traduit des inférences à partir des précédents. Les deux sont intimement liées et il nous faut préciser la notion d'observable "qui est, ce que l'expérience permet de constater par une lecture immédiate des faits donnés eux-mêmes," mais "...il faut les définir au moyen de ce que le sujet croit constater et non pas simplement de ce qui est constatable" (1975, p.50).

L'abstraction empirique renvoie d'une façon générale au monde des objets, mais le sujet étant aussi un objet dans ce monde, elle désigne également les observables sur les caractères matériels de l'action du sujet (1974a, p.274). Par contre dès qu'une inférence est tirée d'une coordination, nous sommes dans l'abstraction réfléchissante. Celle-ci procède par reconstructions qui dépassent, en les intégrant les constructions antérieures.

Sur l'axe de la prise de conscience, Piaget nous fournit les catégories de l'action propre, qui se situent entre la périphérie et le centre C : but, moyens, jugement ou évaluation puis justification des raisons, raisons du choix des moyens, d'une modification ou encore d'une planification (cf le tableau 8 pour une schématisation des deux processus).

Une dernière remarque : ces données théoriques constituent une modélisation des rapports sujet/objet. A quel "objet" nos étudiants sont-ils confrontés ? Il s'agit d'un objet très complexe, mouvant et composé : un groupe d'élèves confrontés à

TABEAU 8 : LE CHEMINEMENT DES DEUX PROCESSUS, LA PRISE DE CONSCIENCE, LA PRISE DE CONNAISSANCE ENTRE LA PERIPHERIE ET LES CENTRES C et C'.



une tâche motrice. Cette tâche est orientée vers l'apprentissage moteur des élèves dans une APS donnée (Figure 1, chapitre 1, 1e partie). La tâche se situe donc comme intermédiaire entre l'enseignant et les élèves. Elle relève à la fois de son action propre, puisqu'il la conçoit ou la choisit, qu'il peut la modifier. Elle est également un objet puisqu'elle lui est extérieure et que les comportements des élèves en sont dépendants. La tâche motrice a donc un statut particulier.

Nous empruntons ce cadre théorique, pour identifier :

- les caractéristiques de l'activité cognitive de l'étudiant à un niveau "périphérique".
- la manière dont le débutant s'écarte de cette "périphérie".
- Ce qui vient s'intercaler entre le but et le résultat.
- les propriétés de "l'objet" prises en compte, les régularités de leur apparition, le sens qui leur est donné aux différents moments. Et donc la représentation que le sujet se fait de son "objet".
- la place de la tâche motrice proposée aux élèves, comment se situe-t'elle par rapport à l'action propre du sujet et par rapport à son "objet" ?
- ce qui crée des différences entre certains étudiants. Comment la navette, entre les deux processus d'intériorisation et d'extériorisation, fonctionne-t'elle ?

2. METHODE ET ETUDE DU POINT DE DEPART.

Nous présentons deux études. La première consiste à faire une sorte de photographie des premiers bilans des étudiants. Pour ce faire, nous analysons les bilans de la première journée

de stage, c'est-à-dire les verbalisations écrites de leurs premières expériences (en général deux bilans avec deux classes différentes par jour) chez deux étudiants : Renaud, Anne. La deuxième étude nous permet d'examiner ces verbalisations tout au long de la durée de cette formation, chez les mêmes étudiants.

2.1. La méthode utilisée.

2.1.1. Exemple d'analyse d'une unité.

Dans un premier temps nous ré-écrivons le corpus en essayant de classer les items selon les deux pôles sujet, objet. Toutefois les choses ne sont pas toujours aussi simples et une catégorie intermédiaire nous paraît utile pour certains items difficiles. Prenons pour exemple la première unité de la première séance d'Antoine.

Ce qui est relatif à "L'ACTION PROPRE"	catégorie intermédiaire	Ce qui est relatif à "L'OBJET"
"J'ai vite présenté le , premier jeu //je ne l'ai pas fait longtemps".	<-----	Les enfants ont bien compris// et semblent s'amuser avec le jeu.

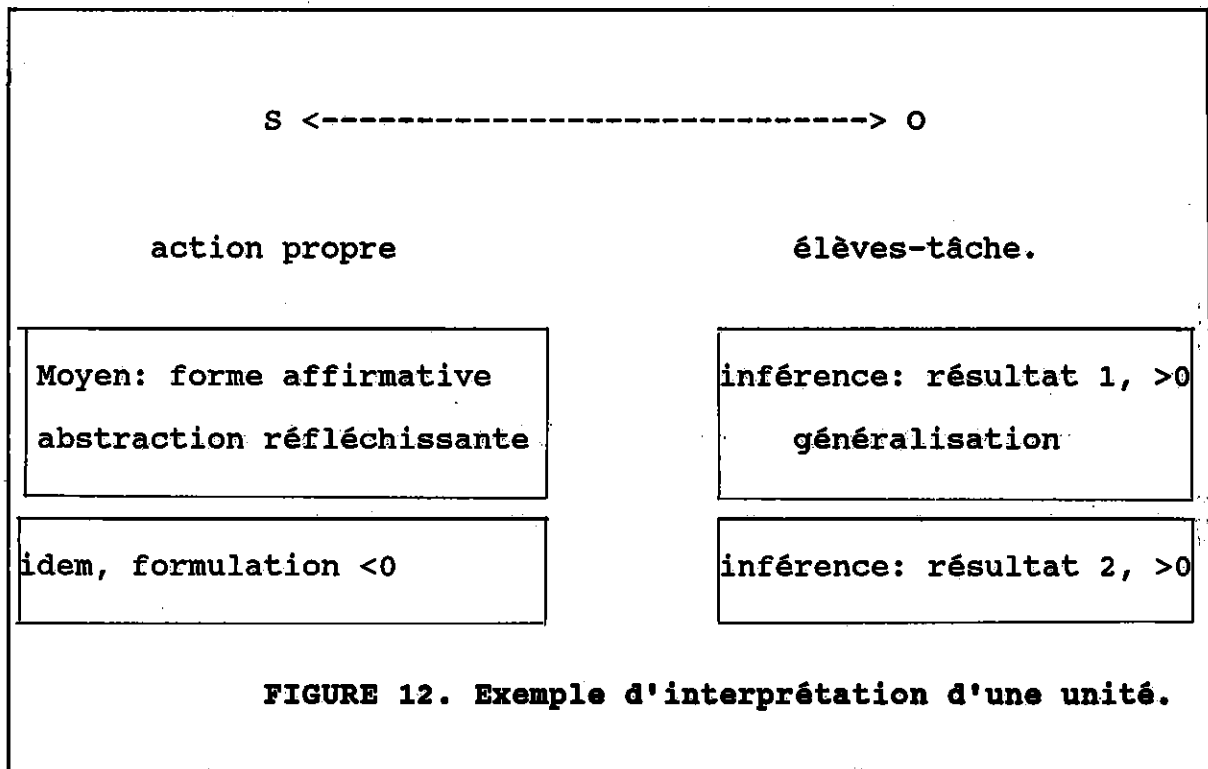
FIGURE 11. Exemple de ré-écriture du corpus sur une unité.

L'utilisation du pronom personnel "je" ainsi que les verbes qui renvoient à l'action même du sujet permettent de ranger ces deux items dans la catégorie de l'action propre. Par contre pour

les deux items que nous classons dans la catégorie objet, ces deux caractéristiques sont absentes et ils se rapportent à l'activité des enfants, soit l'un des pôles de son objet.

Pour interpréter, nous essayons de projeter sur cette nouvelle figuration et sur son contenu, les données du cadre théorique. Pour cet exemple, nous pouvons dire qu'Antoine opère une abstraction réfléchissante sur son action à partir des deux inférences qu'il fait sur les comportements des élèves. Ces dernières traduisent un résultat positif qui permettent d'identifier deux buts implicites chez lui (se faire comprendre, ne pas les ennuyer). Les observables permettant ces inférences ne sont pas donnés. Ensuite, le retour sur son action propre lui permet d'identifier certaines caractéristiques de celle-ci ("vite... pas longtemps") c'est-à-dire sur les moyens employés. Il s'écarte donc un peu de la périphérie pour ces deux buts précis. A noter que les deux formulations sur les moyens signifient la même chose, la formulation négative venant renforcer la première. La logique du discours amène les informations sur l'action propre de l'étudiant en premier alors qu'elles résultent du réfléchissement des données repérées sur l'objet.

Une fois les données du bilan interprétées, nous récapitulons l'ensemble sous forme de tableau avec les relations logiques entre ses différents éléments comme le montre l'exemple ci-dessous. Cela produit l'extrait suivant :



2.1.2. Analyse des premiers bilans d'Anne et de Renaud.

Après avoir montré comment nous nous y prenons sur une unité de corpus, voici deux exemples réalisés avec les premiers bilans d'Anne et de Renaud. Nous ne pouvons dissocier l'exposé de la méthode de l'étude elle-même.

2.1.2.1. Le premier bilan de Renaud.

. Traitement du texte.

1ERE UNITE. 1er POINT : réorganisation du texte sur les deux pôles. S1, S2... désignent les données relatives à l'action propre de Renaud et O1, O2, ... les données relatives à "l'objet".

S <-----> 0

S1 "je fais enlever les blousons

aux enfants

-----> O1 "aucune protestation"

S2 "pour permettre une aisance

plus grande dans le mouvement"

Transposition de cette première unité :

S1 action auprès des élèves

O1 effet produit (perception
affective de la réalisation

----->des élèves)

S2 justification de cette

Observable >0.

action

Renaud attache de l'importance à cette première intervention mineure qu'il a sur les enfants. Elle marque la prise de contact. Il constate l'accord des élèves, ce qui constitue un premier point positif pour lui.

2EME UNITE:

S3 "3 tours de course autour du
terrain"

pas de description de la
réalisation.

S4 échauffement

S5 "c'est un moyen de les réchauffer"

O2 "les enfants sont d'accord"

O3 du fait de la température.

S6 "proposition: faire l'échauffement sous forme de jeu, avec ou sans ballon".

Transposition:

S3 une tache T1 proposée

O2 généralisation, effet >0

O3 coordonné à un observable sur les conditions atmosphériques.

S4 le but de T1

Cette coordination constitue

S5 justification du choix de T1

une explication de O2

S6 modification de T1, planification

Commentaires:

Au plan chronologique, Renaud est toujours focalisé sur le commencement de sa séance. La navette va de son action propre, la tâche proposée, à un effet produit au plan de la relation pédagogique, puis il revient sur son action propre pour le futur. Il reste à un niveau très global. Sur le pôle de l'"objet", il met en relation deux observables qui restent étrangers à son action propre et qui lui fournissent une explication. Mais ce qui

l'amène à sa conclusion (S6 qui est une perspective) reste implicite. Peut-être n'était-il pas sûr d'entraîner l'adhésion des élèves avec son échauffement d'où l'explication fournie par la température.

3EME UNITE:

S7 "alors, ça va ? Vous êtes tous avec moi ? On y va ? -----> O4 "ils sont enthousiastes aux questions qu'on leur pose".

Interprétation :

S7" exemples précis, moyen d'action" -----> O4 "effet produit très >0. réaction affective des enfants".

Cette unité est bâtie sur le même modèle que la première. L'enregistrement d'un effet positif amène l'évocation de l'action propre sur le terrain (abstraction empirique). Il en reste là.

4EME UNITE:

S8 "formation de groupes de 3 (par affinité) avec un ballon".	O5 "répartition immédiate sur tout le terrain".
S9 "passes de l'intérieur, on arrête le ballon en mettant le pied dessus"	O6 "moi je joue dans un club" ...moi je joue bien..."
S10 "passes de l'intérieur, on contrôle le ballon de l'intérieur du pied".	O7 "les filles préfèrent travailler ensemble et// se débrouillent,

S11 "de temps à autre, rappel des consignes".

S12 "propositions futures: parcours avec ballon: - slalom
- conduite de balle,
plus, tir dans un but sans gardien".

O8 "les joueurs ne contrôlent plus le ballon".

O9 "la tâche assignée se transforme// c'est trop facile".

O10 "les filles ont un niveau intéressant quant à la facilité de l'apprentissage"

O11 "réponse de leur part: oui on connaît..."

O12 "classe éveillée dans l'ensemble.

O13 tout le monde a déjà pratiqué".

Interprétation :

S8 consigne sur l'organisation observable sur son action

S9 consigne sur ce que les élèves doivent faire (technique).

S10 même type de consigne avec une variante

O5 effet produit >0 observable sur l'organisation.

O6 observable sur les verbalisations des élèves.

O7 observable sur la non mixité. (petite résistance)
inférence sur leur motricité
généralisation, aspect >0.

S11 abstr. réfléchissante, sur son adaptation

O8 observable négatif pour lui généralisation.

O9 interprétation de O4.
tire une conclusion (abst. réflète

O10 inférence qui constitue une condition positive pour lui.

O11 observable de l'inférence précédente sur les verbalisations

S12 revient sur son action (abst. réfléchissante) modifie T1

O12 tire deux conclusions général sur sa classe (deux conditions favorables pour lui).

Commentaires:

Cette unité est différente des précédentes. Deux thèmes ressortent, celui de la mixité et celui du niveau moteur des élèves dans l'activité football. Mais Renaud reste à un niveau de généralité élevé bien que prélevant certains observables très précis comme les contenus des verbalisations des garçons. Les informations prises sur le terrain sont celles qui lui permettent de voir si ses interventions ont un aboutissement positif, c'est-à-dire si les élèves font ce qu'il demande, suivent ses consignes. On peut noter un certain déséquilibre entre les deux pôles au profit de celui de l'"objet". Sur le pôle de son action propre, il se contente d'énoncer les consignes

données, les modifications qu'il apporte à la tâche. Il reste très descriptif et met en relation ce que nous pouvons considérer comme des observables sur son action et des observables (en terme de généralisation) sur son objet. En dominante, il reste à un niveau d'abstraction empirique. Un élargissement s'opère lors de l'enregistrement d'effets produits (ce qu'il demande s'opérationnalise-t'il ou pas) et concerne le fonctionnement des filles. Le fait qu'il évoque leur regroupement traduit une dissonance, il attendait certainement que les garçons et les filles se mélangent.

5EME UNITE:

S13 T2: "sur 1/2 terrain de HB,
puis sur terrain de BB".

013 "Un garçon et une fille
ont constitué les équipes."

014 "le match est équilibré"

015 "l'équipe des filles a
mieux joué".

016 "l'organisation de la
défense: une gardienne + ses
deux copines à l'arrière"

017 "organisation de l'attaque:
les autres garçons ayant déjà
pratiqué".

018 "l'équipe des garçons n'a pas su régler ses problèmes d'organisation : arrière-avant, refus de faire des passes à un partenaire (conflits verbaux)".

019 "résultats : 3 à 1 pour..."

020 "...les filles qui se sont montrées un peu plus offensives en fin de rencontre.

021 "prise de confiance en soi... avec un temps d'adaptation.

"le changement de terrain de HB à BB"
(catégorie intermédiaire)

022 "c'est trop petit, on ne peut pas joué".

023 "les enfants n'ont pas accepté le changement de terrain"

S14 "proposition: un match où le jeu est libre comme aujourd'hui".

S15 "insister en fin de séance sur les "objectifs" pour la prochaine fois : plus de passes".

S16 "problèmes rencontrés avec

024 "les leaders donnent bien

les élèves plus agés".

souvent le mauvais exemple".

Transposition :

S13 spécifie le dispositif spatial
(T2 : 2e tâche)

O13 il a donné un rôle à
deux élèves des deux sexes
(pseudo-empirique)

O14 inférence, résultat >0

O15 abstr. réflé.te à partir
des observables qui suivent.

O16 observable sur l'organisation
de l'équipe fille.

O18 abst. réflé.te à partir
des observables qui suivent,
deux observables sur les
comportements des garçons + une
inférence.

O19 observable sur le résultat
des élèves.

O20 abstr.réfléchissante à partir
d'observables non explicités.

O21 autre abstr. réfléchissante qui
explique la précédente ainsi que
l'observable O19.

I1 une modification qui semble ne relever ni de son action ni de son objet.

O22 observables sur les comportements verbaux des enfants

O23 abstr. rréflé.te à partir de l'unité O22, résultat <0 de la I1. Perturbation pour Renaud.

S14 planifie la tâche pour la fois suivante: à partir d'une satisfaction de T2.

S15 autre planification à partir d'un objectif technique (dont il n'est certainement pas satisfait).

S16 revient sue la séance: émet un jugement <0. O24 inférence générale sans les observables. Notion de "leaders".

Commentaires :

La bascule sur le pôle de l'"objet" est très nette dans cette unité de bilan. Renaud note un transfert de rôle entre lui et les élèves (pour faire les équipes) et enregistre le résultat positif (le match est équilibré), donc sa procédure de transfert est satisfaisante. La dissonance créée par le regroupement des filles, notée dans l'unité précédente est renforcée par le résultat du match, puisque c'est l'équipe "filles" qui gagne. Cela le conduit à observer les différences de fonctionnement

entre les deux équipes et à repérer un certain nombre de comportements des élèves dans la tâche. De ce fait, il va au-delà des simples relations qu'il établit dans les premières unités entre ses interventions et l'effet produit au plan de l'adhésion, et établit quelques inférences. Il raisonne par abstraction réfléchissante beaucoup plus sur le pôle de l'objet que sur son action propre. Les choses s'étant bien déroulées, ses conclusions visent à reconduire ce qui s'est passé. Il ajuste toutefois, sur un point, puisqu'il constate que les garçons ne se font pas suffisamment de passes (O18). Il va donc des constats à des propositions. Nous inférons que les tâches proposées relèvent de son action propre. Par contre la modification des terrains à la fin (I1) semble lui rester extérieure, et après l'enregistrement des effets négatifs (encore au plan de l'adhésion), il ne revient pas sur son action propre.

Conclusions générales.

La navette : le va et vient entre les deux pôles (sujet, objet) est très conséquent et permet la mise en relation entre ses comportements d'enseignant sur le terrain et les effets produits au niveau des élèves. Au plan de l'action, nous n'avons que les consignes ou les tâches fournies et des propositions pour la fois suivante. Ses informations restent très proches du point "d'application de son action sur l'objet", le seul aspect qui s'en écarte, ce sont les effets produits par le transfert de rôle aux élèves pour faire les équipes. Le résultat est à la fois positif et insolite. Ce qui le conduit à prélever des

informations sur la façon dont les enfants s'y prennent et à faire des comparaisons. Il observe réellement ce qui s'est passé et non ce qu'il aurait pu attendre.

Type d'abstraction : Il reste essentiellement au niveau de la description, c'est à dire de l'abstraction empirique y compris sur le pôle de son action. Quand l'abstraction se fait réfléchissante, c'est du côté de l'"objet", pour fournir un résultat ("le match est équilibré"), tirer une conclusion ("les filles ont mieux joué"), ou fournir une explication ("les filles...ont pris confiance en elles..."). Du côté du sujet, nous trouvons seulement deux justifications à ses propositions (moyens), et deux données qui traduisent un réfléchissement d'observables pris sur l'objet (S4, S16), mais ces données restent très allusives : ..."rappel des consignes", "des problèmes rencontrés avec les élèves."

Les thèmes abordés : Son action consiste à faire des propositions, à donner des ordres, des consignes aux élèves, la première chose qui le préoccupe, est de savoir s'ils font ou ne font pas ce qu'il demande ("répartition immédiate...", "on ne peut pas jouer"), c'est le thème de l'implication des élèves comme réponses aux propositions de l'enseignant. La deuxième préoccupation est d'identifier comment ils le font du point de vue de leur affectivité, sont-ils contents ou mécontents ? ("aucune protestation", "sont d'accord", "enthousiastes"). C'est le thème de la motivation, c'est-à-dire l'enseignant produit-il des réactions affectives positives ou négatives sur le pôle de la relation avec les élèves ? Si les réactions sont positives, tout va bien. Dans le cas contraire, il va falloir que l'enseignant trouve les moyens de parvenir à ses buts, dépasse les obstacles qui surviennent. Ces deux points ne sont-ils pas premiers dans les conditions de réalisation de ses objectifs ? A partir de là,

qu'est-ce qui risque de venir perturber la réalisation ou le maintien de ces deux conditions ? Ainsi pour Renaud, l'ouverture se fait sur le pôle relationnel des élèves entre eux d'une part et sur le pôle de la réalisation motrice (relation élèves-tâche) d'autre part. Comment s'opère-t-elle ? Au plan des relations entre élèves, deux thèmes apparaissent, celui de la "mixité" et celui des "leaders". La mixité de la classe peut avoir des effets sur les réactions d'acceptation ou de refus des élèves entre eux. Dans la séance de Renaud, la façon dont les choses se sont déroulées n'a pas amené de problèmes, au contraire, puisque cela a conduit les filles à développer des stratégies et à s'investir dans des tâches de football (ce qui n'est pas évident pour des raisons culturelles). L'émergence de leaders telle que Renaud en rend compte, est par contre vécue négativement. Elle pose problème par rapport aux deux buts d'implication et de motivation des élèves. Les préoccupations de Renaud pour la mixité l'ont conduit à prendre des informations sur la façon dont chaque équipe s'y prend, ce qui lui a permis d'expliquer un résultat inattendu. C'est ainsi qu'il a été amené à observer les comportements moteurs des élèves dans la tâche. Mais nous concluons qu'il reste très proche de la "périphérie" et qu'il est focalisé sur les premières actions d'une séance et de mise en oeuvre des tâches. Mais le processus de conceptualisation est amorcé.

Type de tâches proposées : Il s'agit d'exercices techniques et d'une situation de match en fin de séance. La consigne verbale de l'enseignant est la seule médiation entre le but visé (comportement singulier de footballeur) et le résultat recherché (comportement des élèves) par Renaud. Il énonce ce qu'il veut obtenir et les élèves doivent faire ce qu'il demande (exemple : "passe de l'intérieur, on contrôle le ballon de l'intérieur du

piéd"). Là aussi nous restons très proches de la périphérie. Sur le sens du match, nous nous référons aux données des deux premières études.

L'exposé du traitement et de l'analyse de ce premier bilan de Renaud est très long. Nous avons voulu conduire le lecteur pas à pas dans notre démarche d'interprétation et d'analyse. Pour le suivant, nous éliminons la ré-écriture du corpus sur les deux pôles que nous donnons en Annexe 3.

2.1.2.2 Les premiers bilans d'Anne.

. TRAITEMENT DU TEXTE.

Anne a traité ensemble ses deux bilans de la première journée de stage. Son document comporte trois temps, le bilan de la séance du matin avec une classe de CM2, les réponses motrices des élèves de CE2 de l'après-midi, puis une comparaison des deux séances (Annexe 1, document1a).

Nous donnons la transposition du corpus, pour permettre au lecteur de suivre le fonctionnement de la "navette" entre Anne (sujet) et ses élèves en activité ("objet").

Transposition du premier temps :

S1: objectif de sa séance : formulation globale.

S2: tâche T1 avec plusieurs paramètres

- groupement des élèves,
- dispositif spatial,
- contraintes sur la motricité.

O1: Inférence, généralisation à but descriptif, à partir des observables qui suivent.

O2: 2 comportements opposés des 2 équipes sur le pôle : disposition spatial joueurs/ballon.

O3: 2 comportements opposés dans les 2 équipes sur le rapport joueurs/but.

O4: 2 comportements opposés sur le rapport joueur/ballon.

O5: Une justification de l'un de 2 observables précédents .

O6: une généralisation description sur le tir ("balle au buts").

O7: autre observable sur le tir,

formulé de deux façons; ce que fait l'élève, ce qu'il ne fait pas.

Constitue un résultat négatif pour Anne, par rapport au but donné a élèves.

S3: planification pour la fois suivante; modification sur le dispositif spatial.

S4: idem: 2e modification sur le dispositif spatial. Ces deux propositions visent à changer le résultat <0 obtenu (06 et 07).

Commentaires :

La navette : ce premier temps est centré sur les réponses motrices des élèves dans la tâche. On peut noter un déséquilibre important au profit du pôle "objet". Le réfléchissement s'opère uniquement sur le pôle de l'objet à partir de ce qu'elle a vu (comportements moteurs des élèves). Nous n'avons aucune information sur ses propres actions pendant la séance. Les seules données sur le pôle de son action propre sont relatives à ce qu'elle avait prévu (son objectif, qui justifie son choix de tâche comme moyen et trois paramètres de description de la tâche proposée), puis à ce qu'elle prévoit de modifier après la séance, donc aucun réfléchissement à partir d'observables sur l'objet, vers son action propre pendant la séance.

Le va et vient se fait des propositions de tâche vers une description de ce qui s'est passé au niveau du rapport élèves-tâche, puis vers de nouvelles propositions. A noter le fait qu'elle prélève toujours deux types de comportements opposés pour chaque point observé : les meilleurs (réussite) et les moins bons (échec plus ou moins relatif). Elle fait très peu d'inférences. Ce premier temps du bilan se situe au deuxième palier de la connaissance décrit par Piaget, avec un mélange d'abstraction empirique et réfléchissante à partir de l'objet, la première restant dominante.

Affirmations, négations : les comportements des élèves que prélève Anne renvoient très certainement à des buts implicites que sont certains comportements attendus. Il est intéressant de voir qu'elle décrit ce qu'elle voit effectivement et non pas ce qu'elle attend, sauf pour un exemple où elle nous fournit les deux (07).

Type de tâche proposée : Anne ne propose pas d'exercices techniques comme Renaud. La médiation entre son but (objectif de séance, comportements attendus) et les élèves s'opère par un jeu. Cela signifie que les élèves s'activent par rapport à un but qui leur est propre et évoluent dans des conditions spatiales définies par Anne. Après ses observations sur les comportements des élèves, elle ne se propose pas d'intervenir directement, mais propose de modifier certaines données du dispositif spatial. Elle prend en compte l'activité cognitive des élèves (but-moyens-résultat), pour aller vers ses propres buts d'enseignant. Elle différencie leur but qui consiste à marquer des points par un tir, de ses propres buts, signe d'une différenciation entre enseigner et apprendre.

Transposition du deuxième temps :

O8: généralisation descriptive
(joueurs), formulation >0.

O9: inférence sur le but des élèves
à partir de O8.

O10: généralisation descriptive
sur les rapports entre partenaires:
formulation <0.

O11: inférence explicative de O10.

O12: observable sur un rapport :
porteur de balle/partenaire.

013: autre observable sur le type de trajectoire impulsée à la balle;

014: jugement négatif sur 013.

S5: information sur son action propre générale. Description.

015: généralisation joueur-ballon, + une inférence sur le but du joueur. Constitue un résultat <0, formulation négative.

S6: énoncé d'une consigne: une contrainte sur la motricité.

016: donne deux observables sur le même comportement joueur-but spatial. Résultat <0, formulation affirmative.

017: infère le but qui sous-tend le comportement 016.

018: observable sur le rapport joueur-gardien de but. Formulation affirmative.

019: inférence descriptive qui pose le problème de la coordination de deux buts pour l'élève.
Deux formulations >0 et <0.

020: observable (régularité) sur une donnée relationnelle entre élèves.

*S7: planification: formulation
de deux buts relatifs à son action
propre sur le terrain.*

Commentaires :

La structure de cette unité est la même que pour l'unité précédente. Nous n'avons que deux observables sur les comportements d'Anne sur le terrain, suivis d'un résultat négatif prélevé sur les comportements des élèves. Le retour vers son action future ne porte pas cette fois sur des paramètres de la tâche, mais sur ses propres actions. Les formulations restent générales, elle ne dit pas comment elle va s'y prendre ni ce qu'elle va changer.

Le réfléchissement se fait bien là encore, à partir de ce qu'elle a perçu sur le terrain (pôle de "l'objet"). Cette description présente deux particularités. La première, est de rapporter les réalisations motrices de deux manières différentes et de façon presque systématique. Ce que font effectivement les élèves (comportement actuel, initial), et ce qu'il ne font pas (soit l'écart au comportement visé) : O10 avec O12 et O13, puis O16 avec O17, O20 où les deux sont contractées. La deuxième particularité est de ne pas en rester aux seuls comportements observables qui constituent des buts pour elle, mais des moyens pour les élèves. Elle infère les buts qui sous-tendent les comportements observés (O9, O16, O18). Elle prend donc en compte l'activité cognitive des élèves (moyens-but), ce que nous avons déjà repéré dans les commentaires précédents puisqu'elle ne propose pas des gestes techniques à reproduire, mais une tâche

