

**UNIVERSITE DE MONTPELLIER I**

**U.F.R. S.T.A.P.S**

**MICROGENESE DE LA COMPETENCE PEDAGOGIQUE**

**chez des étudiants**

**en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives**

**THESE**

présentée pour obtenir le grade de

**DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE MONTPELLIER I**

Formation doctorale : *Adaptation, développement, sport et santé.*

Groupe de discipline CNU 74ème Section : *Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.*

par

**Claudine COTIN-MARTINEZ**

sous la direction d'Alain HEBRARD.

Soutenue le 08 Janvier 1993.

Membres du Jury :

Marc DURAND  
Alain HEBRARD  
Jean-Jacques BONNIOL  
Michèle VERDELHAN  
Pierre VERMERSCH

Professeur, Université de Montpellier I. Président  
Professeur, Université de Montpellier I, Directeur de thèse.  
Professeur, Université d'Aix-Marseille,  
Professeur, Université de Montpellier III.  
Chargé de Recherche CNRS, Paris.

Rapporteurs :

Jean-Pierre FAMOSE,  
Jean-Jacques BONNIOL,

Professeur, Université Paris XI.  
Professeur, Université Aix-Marseille.

**MICROGENESE DE LA COMPETENCE PEDAGOGIQUE  
CHEZ DES ETUDIANTS EN STAPS.  
(Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives).**

Qu'est-ce qui détermine les comportements d'étudiants en situation d'enseignement des Activités Physiques et Sportives ?

Des analyses qualitatives, des études comparatives synchroniques et diachroniques ont été réalisées. L'échantillon offre une palette large de comportements de débutants qui ont été analysés à partir d'un corpus écrit de préparations et de bilans de séances.

Les résultats montrent que trois buts, "DIRIGER", "MOTIVER", "FAIRE APPRENDRE" sont permanents et contradictoires chez le débutant. Ils déterminent les contenus des multiples sous-buts de l'acte interactif. Une même action prend un sens différent pour l'étudiant en fonction de ces trois buts.

Les prises de conscience des étudiants, suivent l'ordre chronologique des événements significatifs de la séance. Certaines permettent des changements qualitatifs se traduisant par le dépassement de la contradiction dominante du moment. L'évolution n'est toutefois pas systématique : elle est fonction de la capacité à prendre des risques, à affronter l'incertitude.

Ces données conceptualisées offrent une ouverture au formateur qui cherche à se dégager du modèle de "l'enseignant rationnel et réfléchi" et des formations de type linéaire.

**Mots-clés :** Formation, compétence pédagogique, étudiants en STAPS, enseignement.

**MICROGENESIS OF PEDAGOGICAL COMPETENCE  
AMONG PHYSICAL EDUCATION STUDENTS.**

What factors influence teaching behaviors of physical education students ?

We have realized synchronic and diachronic qualitative and comparative studies in order to answer this question. We have studied preparations and assessments of lessons, written by a sample of novice teachers.

Results show that novices have three contradictory goals : "to Control", "to Motivate", "to assist learning". These goals determine the contents of their subgoals and their interaction with pupils : the same action may have different meanings according to the goals.

Conscious awareness from the students follows the chronological order of the meaningful events of the lesson. Some of them allow qualitative modifications of behavior, namely the solution of the present dominant contradiction. However, this evolution is not systematic. It depends on the capacity of the students for taking risks and facing uncertainty.

A new conceptualization of teacher training is proposed. It is an alternative to the traditional linear model of the teacher as a "rational processor", offering new teacher training prospects.

**Key-words :** teacher training, pedagogical competence, physical education students, teaching.

## MES REMERCIEMENTS VONT

à Robert Mérand, aux membres et amis du CPS de la FSCT, avec lesquels je me suis forgée pas à pas, une démarche d'analyse des pratiques, dans le creuset des stages Maurice Baquet.

**à ceux qui m'ont accompagnée dans mon cheminement difficile, incertain :**

Jean-jacques BONNIOL. Son accueil dans les séminaires de DEA à l'Université d'Aix-Marseille, son écoute, ses conseils m'ont permis à cette époque de travail solitaire, de ne pas lâcher prise.

Pierre VERMERSCH, qui avec beaucoup de finesse et de discrétion, a su m'aider à repérer certains obstacles.

Le Docteur Elie BERNARD-WEIL. Sa disponibilité, sa gentillesse m'ont permis d'engager le dialogue avec lui et d'envisager de nouvelles perspectives grâce à son modèle théorique.

Marc DURAND. L'intérêt qu'il a porté à mon travail m'a fortement dynamisée. Son ouverture d'esprit, sa simplicité, sa rigueur, ses compétences lui ont permis de me guider habilement et de m'aider à remettre sans cesse "l'ouvrage sur le métier".

Alain HEBRARD, mon Directeur. Son ouverture, sa patience m'ont permis de suivre mes intuitions, et de déboucher sur ce travail sans en perdre le sens initial.

**à tous ceux qui m'ont épaulée d'une façon ou d'une autre :**

Les membres du GRAF, les anciens et les membres actuels, Louis, Manuel, Francis, Elisabeth, Nicole, Estelle, Jean-Marc, Françoise.

Christian PARAYRE du Collège Joffre et Claire TOURNY de l'UFR pour l'informatique,

L'équipe du Centre d'Optimisation de la Performance  
Motrice : Marielle, Jacques, Cathy etc...

Véronick pour les ressources bibliothécaires.

**et surtout à tous les étudiants qui ont travaillé avec moi depuis 1985.**

Je remercie plus particulièrement, Sylvie, Philippe, Alain, Renaud, Anne, Christophe, Benoît, Manuelle, Patrice, Cathy, Laurent, Stéphane, Christine, Antoine qui ont accepté de me confier leurs documents personnels. -

*à MANUEL, qui a su me piloter  
à certains moments critiques,  
vers les référents théoriques  
pertinents,*

*et qui a accepté  
avec nos filles, CHRIS,  
DELPH, ELODIE de me laisser  
cet espace de liberté.*

*à tous mes amis,*

*à ceux qui croient à  
une formation des enseignants.*

## SOMMAIRE.

## 1ère PARTIE.

<b>CHAPITRE I : LA PROBLEMATIQUE PRATIQUE.....</b>	<b>7</b>
1. Les questions de départ du formateur.....	7
2. Ce qui a motivé ces questions.....	9
2.1. Du professeur d'EPS au formateur de formateurs.....	10
2.2. Un besoin de cohérence du formateur.....	11
2.3. Un temps d'approfondissement, de construction de savoirs.....	13
3. Trois situations dans lesquelles se positionne notre objet d'étude.....	13
 <b>CHAPITRE 2 : LES DONNEES DE LA LITTERATURE.....</b>	 <b>17</b>
1. L'enseignant débutant dans le métier : constat d'un problème.....	18
2. Des stratégies de formation axées sur la réduction d'écart.....	21
2.1. Des recherches et des formations focalisées sur les comportements.....	21
2.1.1. Les grilles d'analyse, de l'enseignement.	
2.1.2. Les styles d'enseignement.	
2.1.3. Micro-enseignement et autoscopie.	
2.1.4. Le questionnaire ACP 77.	
2.2. Des formations focalisées sur la planification de l'enseignement, selon le modèle de la P.P.O.....	25
3. L'enseignant expérimenté ne répond pas au modèle de "l'enseignant rationnel et réfléchi".....	27
3.1. La préparation de séance écrite et systématique est une illusion.....	27
3.2. La planification n'est pas guidée prioritairement par les objectifs.....	28
4. Des données sur la situation interactive produisent un nouvel éclairage sur l'activité de l'enseignant.....	29
4.1. Des données sur le contexte de la classe, sur les caractéristiques de la tâche d'enseignement.....	30
4.2. L'activité de "l'expert" diffère des modèles enseignés.....	31
4.3. Des recherches descriptives en France sur l'EPS....	34
5. L'expertise est une connaissance en situation.....	35
6. Un nouveau paradigme : "la réflexion-en-action", la "formation expérientielle".....	37
7. Conclusion, discussion.....	40

**2ème PARTIE.****CHAPITRE I. ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE, METHODOLOGIE  
GENERALE.....45**

- 1. Quelques difficultés méthodologiques.....45
- 2. Le contexte de formation.....47
  - 2.1. Le contexte de notre UFR.....48
  - 2.2. Notre projet de formation.....48
- 3. Sujet et objet d'étude.....51
- 4. Définitions des concepts utilisés dans les études.....52
- 5. Méthodes : données générales.....54
  - Le corpus, la population.
- 6. Un scénario décrit à priori.....57

**CHAPITRE 2. PREMIERE ETUDE : OBJECTIFS ET BUTS DU DEBUTANT.**

- 1. La méthode.....61
  - 1.1. Le corpus.....62
  - 1.2. La méthode d'identification des objectifs et buts  
d'action.....63
    - 1.2.1 Le découpage du texte.....63
    - 1.2.2 L'inférence des objectifs.....64
    - 1.2.3 L'identification des buts d'action.....67
- 2. Résultats de l'étude 1.....72
  - 2.1. Résultats sur les objectifs.....72
    - 2.1.1 Des tendances générales.....72
    - 2.1.2 Evolution individuelle.....76
  - 2.2. Résultats sur les buts.....82
    - 2.2.1 Les buts d'action sont identifiés par les  
étudiants dans un certain ordre.....82
    - 2.2.2 Les rapports buts-objectifs.....83
    - 2.2.3 Un couple "MOI-LA TACHE" traverse ces trois  
objectifs.....85
    - 2.2.4 Les relations objectifs-buts issues de  
l'analyse de contenu.....89
    - 2.2.5 pour conclure sur les buts des étudiants  
débutants.....96
- 3. Conclusions.....99

**CHAPITRE 3. DEUXIEME ETUDE : PLACE ET ROLE DE L'OBJECTIF  
"MOTIVER". EVOLUTION DES RAPPORTS ENTRE LES TROIS OBJECTIFS.**

- 1. La méthode.....100
  - 1.1. Le corpus.....100
  - 1.2. Construction des grilles de lecture.....101
    - 1.2.1 La grille de décodage des préparations  
d'athlétisme.....101
    - 1.2.2 La grille de décodage en sports collectifs  
ou en jeux de ballons.....103
  - 1.3. Quelques remarques.....104

2. Résultats de l'étude 2.	
2.1. Anne. 1989/90.....	105
2.2. Laurent. 1989/90.....	107
2.3. Renaud. 1989/90.....	110
2.4. Benoît. 1990/91.....	115
2.5. Christophe. 1990/91.....	119
2.6. Manuelle. 1990/91.....	122
2.7. Patrice. 1990/91.....	128
3. Conclusions.....	134
3.1. Le point de départ ou fonctionnement initial du débutant.....	134
3.2. "MOTIVER" comme aide pour "DIRIGER", tout en apprenant.....	135
3.3. "MOTIVER" devient compatible avec "FAIRE APPRENDRE".....	137

#### CHAPITRE 4. TROISIEME ETUDE : LA CONSTRUCTION DES "SAVOIRS" CHEZ L'ETUDIANT DEBUTANT. LES PROCESSUS EN JEU.

Introduction.....	139
1. Le cadre théorique.....	140
2. Méthode et étude du point de départ.....	146
2.1. La méthode utilisée.....	147
2.1.1 Exemple d'analyse sur une unité.....	147
2.1.2 Analyse des premiers bilans d'Anne et Renaud.....	149
2.1.2.1 Le premier bilan de Renaud.....	149
2.1.2.2 Les premiers bilans d'Anne.....	162
2.2. Conclusions sur cette première étude.....	173
3. Deux études longitudinales.....	178
3.1. Renaud.....	178
3.2. Anne.....	184
4. Discussion.....	189

#### 3ème PARTIE. ESSAI DE CONCEPTUALISATION.

Introduction à cette 3e partie.....	193
1. Une option interactionniste.....	194
2. Une option constructiviste.....	195
3. La trame de cet essai.....	196

#### CHAPITRE 1 : LA SITUATION ET LA TACHE D'ENSEIGNEMENT DES APS.

1. Considérations générales.....	197
1.1 Définitions, discussion à propos du concept de tâche.....	197
1.2. Une distinction situation-tâche.....	200
2. La situation d'enseignement des APS chez les étudiants	

débutants (du point de vue de l'observateur).....	203
2.1. La situation d'enseignement, une situation interactive.....	204
2.2. La situation d'enseignement, une situation dissymétrique.....	205
2.3. la situation d'enseignement, une situation de "jeu".....	206
3. La tâche d'enseignement des APS chez les débutants.....	210
3.1. Les exigences prises en compte par le débutant.....	210
3.1.1 La référence soit à l'activité sportive, soit à des jeux.....	211
3.1.2 Une certaine centration sur les comportements moteurs des élèves et sur leur évolution.....	212
3.1.3 La nécessité d'un certain découpage, d'une certaine progression.....	212
3.1.4 Un échauffement systématique.....	213
3.2. Les éléments que l'étudiant prend en compte ultérieurement.....	214
3.2.1 Des variables relatives au groupe.....	214
3.2.2 Des caractéristiques propres à l'élève.....	215
3.3. Evolution des propositions d'apprentissage des étudiants débutants.....	216

## **CHAPITRE 2 : UN CADRE INTERPRETATIF DES COMPORTEMENTS DU DEBUTANT ENSEIGNANT LES APS.....221**

1. Les trois objectifs à l'interface du sujet et de la tâche.....	222
1.1. Les trois objectifs : des exigences de la tâche....	222
1.2. Des buts, des objectifs aux notions de "motifs" et de "sens" : quelques données théoriques.....	223
1.3. Les deux facettes des objectifs.....	225
2. Combinaisons de ces trois objectifs.....	227
3. Des obstacles à dépasser, deux types extrêmes de comportements.....	229
3.1. Une évolution non systématique, non homogène.....	229
3.2. Un premier obstacle : l'attitude de l'étudiant enseignant.....	230
3.3. Un deuxième obstacle : le registre de fonctionnement cognitif spontané.....	233
3.2.1 Précisions théoriques sur le concept de "registre de fonctionnement cognitif" (Vermersch).....	234
3.2.2 Relations entre ces données et nos observations.....	235
4. Un réseau de couples ago-antagonistes, une approche non linéaire.....	237
4.1. Analyse des effets ago-antagonistes des couples repérés.....	238
4.1.1 Le couple "DIRIGER" / "FAIRE APPRENDRE".....	238
4.1.2 Le couple "CONTRAINdre" / "MOTIVER".....	241
4.1.3 Le couple CENTRATION SUR SOI / CENTRATION SUR LA TACHE.....	243
4.1.4 Le couple PRISE DE CONSCIENCE / PRISE DE CONNAISSANCE.....	243
4.1.5 Le couple SECURITE, CERTITUDE / PRISE DE	



RISQUE, INCERTITUDE.....	244
4.2. Ces couples constituent un réseau. Vers une gestion de leurs pôles ago-antagonistes.....	245
5. Conclusions.....	249

**CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES : DE LA COMPREHENSION  
VERS L'IMPLICATION.**

1. Caractéristiques et limites de ce travail.....	251
1.1. Discussion générale : quel paradigme de recherche ?.....	251
1.2. Les problèmes de validation.....	253
1.3. Des limites.....	255
2. Les retombées pour le formateur.....	256
2.1. Le retour de la navette "sujet-objet" vers l'action propre du formateur.....	256
2.2. Des avancées en compréhension.....	259
2.2.1 L'exemple de Christophe.....	259
2.2.2 L'exemple de Benoît.....	260
2.2.3 L'exemple d'Alain.....	261
2.3. Des interrogations.....	261
3. Perspectives.....	264
3.1. Les perspectives au niveau de la formation : de la compréhension vers l'implication.....	264
3.2. Les perspectives au niveau de la recherche.....	266
4. Conclusion.....	267

<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>269</b>
---------------------------	------------

**ANNEXES.**

**ANNEXE 1 : DOCUMENTS DE LA 1ère ETUDE.**

Document 1a : premiers bilan d'Anne, texte et découpage.....	283
Document 1b : premier bilan de Laurent, texte et découpage.....	285
Document 2 : fiche de traitement de bilan.....	287

**ANNEXE 2 : DOCUMENTS DE LA 2ème ETUDE.**

Document 1 : grille de décodage des préparations d'athlétisme.....	288
Document 2 : grille de décodage des préparations de sports collectifs.....	289
Document 3 : grille récapitulative des analyses de préparation de séances pour un étudiant.....	290

**ANNEXE 3 : DOCUMENTS DE LA 3ème ETUDE.**

Document 1 : ré-écriture des bilans.....	291
--	-----

<b>ANNEXE 4 : Document 1 : l'entretien d'explicitation.....</b>	<b>292</b>
---	------------

# **1ère PARTIE.**

"Nous prônons un constructivisme 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 pédagogique".

HUBERMAN 1991.

## CHAPITRE I.

### LA PROBLEMATIQUE PRATIQUE.

Cette recherche est née des besoins professionnels du formateur d'étudiants en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives), besoins créés par le choix du constructivisme comme conception de l'apprentissage.

#### 1. LES QUESTIONS DE DEPART DU FORMATEUR.

Que faire ? Comment s'y prendre, comment procéder pour que l'étudiant soit acteur de sa propre formation, soit le pilier central de la situation de formation ?

Le stimuler, le guider dans son cheminement, lui faire des propositions, nécessite que le formateur soit armé de certains repères qui lui permettent de comprendre le sens de ses comportements. Qu'est-ce qui pousse tel étudiant à s'attacher

plus à un événement qu'à un autre sur le terrain, pourquoi valorise-t'il tel ou tel aspect alors qu'il minore, voire ignore tel autre (estimé pourtant essentiel par le formateur)...? Comprendre, faire un diagnostic, constitue un préalable, dans notre démarche, à toute proposition de remédiation concernant les étudiants en formation. Aussi, nous nous proposons de chercher à comprendre :

LES COMPORTEMENTS DES ETUDIANTS EN SITUATION DE FORMATION, AINSI QUE LEUR EVOLUTION.

Ne pouvant appréhender l'ensemble de la situation de formation des étudiants STAPS, nous voulons nous focaliser sur la formation à l'acte d'enseignement des APS, à partir d'une pratique réelle de l'étudiant sur le terrain.

Notons que nous parlerons d'enseignement des APS et non de l'EPS pour deux raisons. La première est que l'EPS est spécifique du milieu scolaire. La formation, support de la recherche, s'inscrit dans le tronc commun des études (le Deug STAPS) et vise à former des intervenants dans les secteurs loisirs, réadaptation et enseignement. La deuxième est que les débutants dans cette pratique procèdent par juxtaposition d'APS. Le problème de l'APS comme moyen n'émergera que plus tard. Cela ne signifie pas pour ces étudiants, qu'enseigner telle ou telle APS soit dénué de toute finalité ou visée éducative, mais les relations entre les finalités et les tâches motrices restent floues et ne se traduisent pas dans leur pratique.

Nous voudrions donc en savoir plus sur ce que signifient les différents comportements des étudiants en situation d'enseignement des APS et pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'un étudiant débutant dans cette pratique ? Comment redéfinit-il sa tâche à chaque moment de son expérience, de son évolution vers plus d'expertise ? Qu'est-ce qui le pousse à agir ? Quelles sont ses préoccupations, ses buts ? Quelles sont les contraintes, les exigences de la tâche qu'il prend en compte ?
- Y-a-t'il une ou plusieurs évolution(s) possible(s) ? Quels sont les progrès du débutant ? Comment s'opèrent-ils ?
- Pourquoi certains progressent-ils alors que d'autres stagnent et que d'autres encore, progressent beaucoup plus vite ?

## 2. CE QUI A MOTIVE CES QUESTIONS.

L'enjeu de cette étude est d'abord personnel, mais il renvoie aussi à des préoccupations plus générales. La première concerne l'entrée dans le métier. Certains problèmes des enseignants-novices pourraient être aplanis. Faut-il que lors de l'entrée dans le métier, la confrontation aux élèves soit aussi problématique et source de tant d'ennuis, de contrariétés ? Une formation spécifique, enracinée sur ces difficultés de la pratique ne pourrait-elle voir le jour ? Une autre préoccupation est celle de la spécificité de notre formation universitaire.

Quelles différences doit-elle présenter par rapport aux formations sportives générales (Brevets d'Etat...) ? Le traitement en interaction des deux facettes théorie-pratique, ne serait-il pas au coeur de ce problème ?

Nous ne poursuivrons ici que sur les aspects personnels, les deux thèmes plus généraux seront repris ultérieurement.

### **2.1. Du professeur d'EPS au formateur de formateurs.**

Nous avons participé pendant de nombreuses années aux travaux d'innovation-réflexion du Conseil Pédagogique et Scientifique de la Fédération Sportive et Gymnique du Travail. Il a regroupé plus particulièrement dans les années 65-82 (absence de FPC institutionnelle pour les enseignants d'EPS), de nombreux enseignants d'éducation physique sous la direction de Robert Mérand. Grâce à ce travail d'innovation à partir de pratiques, nous sommes parvenue à un certain degré de mise en oeuvre des méthodes dites actives en EPS et plus particulièrement, pour ce qui nous concerne, dans l'enseignement de la natation (collectif natation avec Refuggi, Catteau et Catteau, Renoux, Badin, Grappin) comme en témoignent d'une part le "Mémento natation de la FSQT" (1978), d'autre part le film "Digne Dingue D'eau", (Catteau, 1980). Mettre en oeuvre des méthodes actives signifie essentiellement se centrer sur les élèves, en prenant en compte la façon dont ils s'approprient les choses, la manière dont ils entrent en activité, attribuent du sens à ce qu'ils font... c'est les rendre acteurs de leurs acquisitions. L'enseignant n'est plus un transmetteur de connaissances, mais plutôt une personne ressource, un accompagnateur.

Cet effort d'innovation nous a conduit à nous intéresser aux comportements de départ des apprenants ainsi qu'aux interactions entre ces comportements et les tâches proposées. Il s'agit, à partir de ces comportements de départ, de permettre le pas en avant possible, l'évolution vers plus de pertinence selon la logique d'adaptation des sujets. On reconnaît l'option constructiviste. Elle nous a permis de nous démarquer des méthodes d'enseignement linéaires. Celles-ci conçues pour la plupart, seulement à partir d'un découpage des gestes sportifs ou des objectifs visés font référence à l'apprentissage au sens classique (option empiriste selon Piaget, 1964, p. 166-168) c'est-à-dire que l'individu étant plastique, il se transforme sous l'effet des seules influences extérieures.

Quand nous avons quitté le terrain direct de l'EPS (lycée-collège), pour entrer dans une UFR-STAPS, nous avons changé de fonction, de rôle pour nous trouver confrontée à la formation des étudiants. Les enjeux, s'ils restent finalisés par l'EPS des élèves, deviennent double puisqu'il s'agit d'une formation au second degré, celle des futurs enseignants. Nous ne pouvons éluder les questions que nous nous étions posées au sujet des élèves, mais cette fois pour les étudiants. Seraient-ils différents des élèves du premier et second degrés, quand ils sont placés en situation d'apprentissage ? Les méthodes actives ne seraient-elles réservées qu'aux plus jeunes ?

## 2.2 Un besoin de cohérence du formateur.

Une autre justification de cette recherche relève de la cohérence de notre projet de formation. Est-il possible de former de futurs enseignants, sans pratiquer à leur égard les mêmes

méthodes qu'avec nos élèves de collège et de lycée ? Vouloir former des enseignants ou intervenants concepteurs (cadres de la catégorie A), créateurs, curieux, capables d'initiatives, adaptables aux événements du terrain etc... n'est guère compatible avec la situation qui confine l'étudiant dans un rôle d'"enregistreur", de consommateur, de récepteur et d'apporteur de savoirs ! La cohérence est celle de la relation entre les finalités, les objectifs généraux et les moyens de formation mis en oeuvre.

Toutefois, la démarche que s'est construite le professeur d'EPS ne peut se transposer telle qu'elle, au niveau de la formation de formateurs. Le travail que le formateur doit faire avec ses étudiants n'est pas le même que celui qu'il assumait comme professeur d'EPS avec ses élèves. Sa mission se transforme : "comment former les étudiants pour qu'ils deviennent, à leur tour, capables de faire ce travail d'enseignant ?"

Les connaissances du professeur d'EPS relatives aux comportements moteurs des élèves lors de l'appropriation des différentes APS, support de l'EPS, ne suffisent plus au formateur. Son objet de travail ayant changé, il lui faut l'équivalent au niveau des étudiants confrontés à la situation d'enseignement des APS.

Pour résumer, nous renvoyons le lecteur au tableau 1, dans lequel nous avons différencié le formateur de l'enseignant EPS et essayé pour chacun, de mettre en relation l'acteur, son objet de travail ou d'étude, sa compétence spécifique et le champ de connaissance correspondant.



### **2.3 Un temps d'approfondissement, de construction de savoirs.**

Nous avons déjà signalé que cette recherche s'enracine dans notre démarche professionnelle. Elle marque un temps d'arrêt, par rapport à l'action de formation. Notre questionnement, nos besoins ne peuvent se contenter d'une réflexion personnelle ou d'une confrontation avec des pratiques d'autres collègues (conseillers pédagogiques du GRAF, groupe de recherche-action sur la formation des étudiants, MAFPEN Montpellier). Il nous faut maintenant un travail d'observation plus systématique, un travail d'analyse plus poussé. Cela nécessite du temps, de la rigueur et des méthodes différentes. Nous voulons par là, signifier que cette recherche marque un temps dans la démarche de formalisation de notre pratique de formateur. Nous avons besoin de savoirs nouveaux. Ceux-ci ne suffiront, certes pas à produire des procédures et des contenus de formation d'un type nouveau. Il faudra ultérieurement revenir à la pratique, à la formulation d'hypothèses d'action, à la recherche-action. Notre problème actuel se limite à la production de savoirs qui nous font défaut actuellement pour orienter notre réflexion et nos actions de formateur.

### **3. TROIS SITUATIONS DANS LESQUELLES SE POSITIONNE NOTRE OBJET D'ETUDE.**

Pour préciser notre objet d'étude, il faut clarifier les relations et les différences entre le formateur d'enseignants, l'étudiant-enseignant et les élèves. Ces trois acteurs, l'élève, l'enseignant, le formateur ont chacun une pratique spécifique :

Acteur	objet d'étude	Compétence spécifique	Champ de connaissances
Pratiquant	son corps con- -fronté à telle tâche, dans telles conditions.	habiletés motrices	relatif à l'action motrice. Savoirs sur le corps savoirs sur l'APS, et sur leurs interactions
L'enseignant	le groupe élèves ↕ tâche motrices produit de la transposition di- -dactique de l'APS support.	habiletés à enseigner les APS, à un groupe	Relatif à l'action pédagogique. Pédagogie et didactique des APS Sciences d'appui relatives au corps, au mouvement, au sujet, au groupe ...
Le formateur	l'ét-débutant ↕ gr. classe/APS	habiletés à la formation des ét. à l'acte d'enseigne- -ment des APS.	Relatif à l'action de formation d'adultes. Pédagogie et didactique de la formation d'adultes en STAPS.

**TABEAU 1: DIFFERENCES ET RELATIONS ENTRE LES SITUATIONS du pratiquant, de l'enseignant et du formateur.**

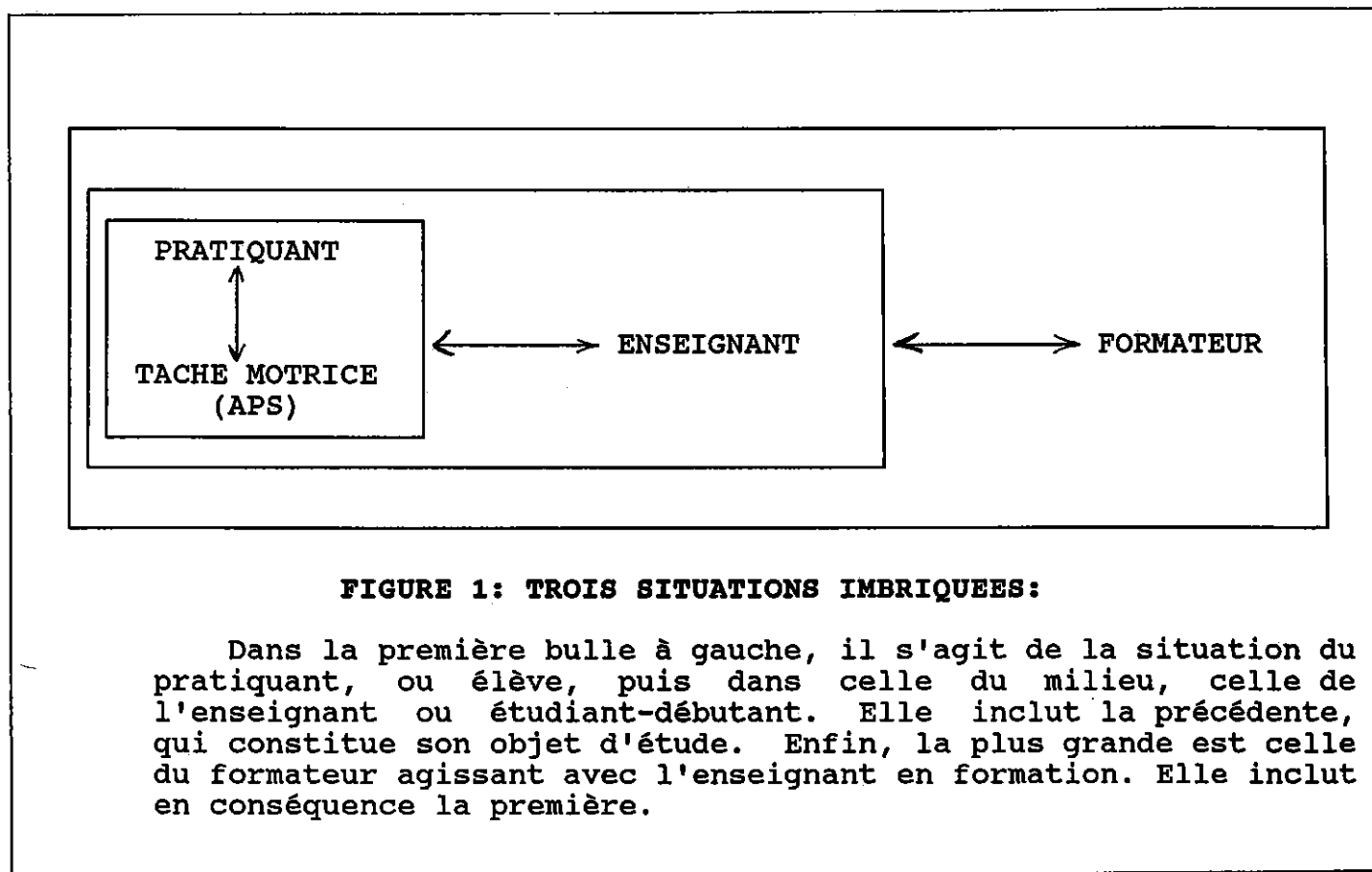
Horizontalement se trouvent les sujets, acteurs de chaque situation décrite dans le texte. Afin de faire ressortir les différences, nous avons précisé pour chaque acteur, ce qui est central dans sa tâche (objet d'étude), les compétences visées et le champ de connaissances nécessaires pour assumer cette tâche.

- celle de l'élève confronté à des tâches motrices, c'est le niveau de la pratique physique personnelle.
- celle de l'enseignant dans la situation d'enseignement des APS. Il cherche à faire progresser les élèves dans leur pratique de l'APS.
- enfin celle du formateur qui essaie de rendre l'enseignant plus compétent dans sa pratique d'enseignement.

Mais ces trois pratiques entretiennent des relations puisque chacune prend appui sur la précédente (FIGURE 1.).

Comme le montre cette figure, la tâche de chaque sujet, c'est-à-dire ce qu'il doit faire, consiste à faire progresser le sujet de la situation précédente : le formateur cherche à faire progresser l'étudiant et celui-ci les pratiquants. Ces trois situations sont donc emboîtées comme les maillons d'une chaîne. Mais si la tâche du formateur est articulée à celle de l'enseignant et à celle des pratiquants, elle garde sa propre spécificité, de la même façon que la tâche de l'enseignant se différencie de celle de ses élèves pratiquants. Identifier ce fait est loin d'être évident pour l'enseignant comme pour le formateur car dans un premier temps, ils cherchent à livrer leurs savoirs et savoir-faire. Ils placent leurs "élèves" en situation de réception, de reproduction, ce qui correspond au besoin de faire partager ses découvertes, ses propres acquis, sa propre expérience. Cela est d'autant plus fort que les trajectoires personnelles passent par au moins deux statuts, du premier statut de pratiquant, à celui d'enseignant et éventuellement à celui de formateur. Or si nous sommes tous dans le même réel, nous construisons des réels différents. "Les vécus sont irréductibles les uns aux autres" (Monteïl, 1981). Il faut

pour réaliser sa tâche spécifique, que l'enseignant puisse se décentrer de son activité de pratiquant, de la même façon que le formateur doit se décentrer de son activité antérieure d'enseignant et que chacun redéfinisse son rôle, ses actions vis à vis des formés, tout "en assumant son angoisse de solitude". En conséquence, les connaissances dont les sujets ont besoin pour agir, ne sont pas les mêmes dans chaque situation (TABLEAU 1). Celles que nous cherchons à produire par ce travail sont relatives à la deuxième situation, celle de l'étudiant-débutant avec ses classes (FIGURE 1). Elles devraient permettre au formateur d'élaborer ensuite des procédures d'action plus en cohérence avec son projet de formation.



**FIGURE 1: TROIS SITUATIONS IMBRIQUEES:**

Dans la première bulle à gauche, il s'agit de la situation du pratiquant, ou élève, puis dans celle du milieu, celle de l'enseignant ou étudiant-débutant. Elle inclut la précédente, qui constitue son objet d'étude. Enfin, la plus grande est celle du formateur agissant avec l'enseignant en formation. Elle inclut en conséquence la première.

**CHAPITRE 2.****LA LITTÉRATURE DE RECHERCHE ET NOS  
QUESTIONS DE FORMATION.**

Un tableau assez rapide et schématique des travaux de recherche relatifs :

- à l'entrée dans le métier,
- à la formation pédagogique des enseignants en formation initiale,
- aux modèles de l'enseignant expert,
- à l'analyse de la tâche globale qu'est l'acte d'enseignement,

devrait permettre de mieux fonder nos questions ainsi que le choix de notre axe de recherche.

Des revues de questions ont été faites récemment sur certains de ces thèmes par Tochon (1989a), Riff-Durand (1992) et Evrard (1990).

## 1. L'ENSEIGNANT-DEBUTANT DANS LE METIER : constat d'un problème.

Les jeunes enseignants connaissent de grandes difficultés et un certain "mal-vivre" lors de leurs débuts dans le métier (Baillauges et Louvet, 1988). Cela se traduit par une proportion alarmante d'enseignants qui "craquent" nerveusement en début de carrière (Rancurel 1982). Pour Huberman (1991), dans cette phase de tâtonnement, d'exploration que vit le débutant, il est question de désarroi, de survie. Ce terme est aussi repris par Tochon (1991). Les expériences premières sont qualifiées d'expériences de souffrance. Dans un travail mené en Suisse, Huberman donne certaines précisions sur ces difficultés et signale que ces résultats correspondent aux données européennes et nord-américaines :

- 63% de jeunes enseignants interviewés ont éprouvé un "sentiment de tâtonnement continu" ... lors de leur première année d'enseignement.
- 46%, "un sentiment de ne pas être à la hauteur" des tâches à accomplir.
- 54% ont eu "l'impression d'avoir été inconséquent" (tantôt rigide, tantôt laxiste).
- 44% ont "vécu cette période en survivant au jour le jour".
- 39% se sentent intimidés par les élèves,
- 41% ont eu de grandes difficultés à maintenir l'ordre,
- 44% ont éprouvé des difficultés à travailler autrement que par leçon frontale etc...

L'aspect survie traduit le "choc du réel", le tâtonnement, le décalage entre les idéaux et la vie quotidienne de la classe (Huberman 1989). "Les élèves dit difficiles font chèrement payer à l'enseignant débutant, ses maladresses, hésitations, ignorances premières : la peur règne au coeur du maître et s'instaure le sentiment d'impuissance, la mésestimation de soi-même, la honte" (Baillauges, 1991, p.47).

Huberman (1991, p.16) met en évidence que ce n'est pas la durée des études qui est importante (études universitaires + 2 ans de formation initiale, en Suisse), mais le type de formation. "Comment se fait-il qu'un grand nombre d'enseignants, au bout d'une formation relativement étendue sur le plan pédagogique, font comme s'ils étaient obligés de reprendre leur formation à zéro, sur le tas et dans des conditions difficiles ?" Ces constats et ces questions nous interpellent fortement du fait de la création récente des IUFM (Instituts Universitaires de Formation de Maîtres). Les propos d'Huberman, (1991, p.15) rejoignent ceux de Tochon (1989c) et d'autres encore, pour dire qu'une formation clinique et progressive est absente, au détriment "d'une formation par succession de stages non ciblés, non articulés, de leçons types, de méthodologie, de tâtonnement successifs de la part du candidat."

En EPS, la formation pédagogique n'est pas nouvelle. Son histoire déjà ancienne lui permet d'avoir dépasser ce stade des leçons types. Mais les enseignants débutants n'échappent pas à la règle établie. Peu de recherches existent sur la formation initiale en STAPS, celle d'Alessandrini, Marty, Toboul (1984) fait ressortir le mécontentement des jeunes enseignants vis à vis de leur formation initiale. Certains témoignent dans des revues, tels ce jeune enseignant en EPS (Terret, 1988) qui s'étend sur 14 pages sur les "début et déboires du jeune enseignant en EPS":

*"Pleins d'espoirs, de projets, de rêves et de conceptions empreints d'humanisme, j'ai reçu rapidement le gouffre séparant théorie et pratique en pleine face... La coupure théorie-pratique apparaît dans son énormité dès les premiers temps, lorsque l'excitation du départ commence à céder devant l'ampleur des difficultés..." (p.35).*

Il regrette l'absence de réflexions dans sa formation sur l'étudiant débutant confronté à l'objet d'enseignement et sur les moyens de modifier leurs rapports.

Une formation au métier existe dans nos formations d'UFR-STAPS (Amade-Escot, 1991) et dans les IUFM. Nous pensons comme Huberman que cela ne suffit pas et qu'il est urgent de s'interroger sur la stratégie de formation utilisée, ainsi que sur le statut et la place de la pratique d'enseignement dans les cursus de formation initiale.

Les recherches comme les pratiques de formation s'inscrivent dans le mouvement général du progrès humain. Les questions que nous nous posons aujourd'hui ne sont-elles pas redevables aux questions traitées hier ? A quelles données de la réalité d'enseignement les chercheurs se sont-ils intéressés ? Quelles retombées sur les formations ? Quelles avancées et quels problèmes nouveaux ont alors été suscités ? Rappelons que notre questionnement personnel portent sur le point de départ des formés et sur leur évolution vers plus d'expertise. Cela nous paraît un détour incontournable pour la stratégie de formation que nous voulons mettre en oeuvre. Par rapport à quelles démarches antérieures ce détour est-il devenu possible ?