

2. DES STRATEGIES DE FORMATION AXEES SUR LA REDUCTION D'ECART.

2.1. Des recherches et des formations focalisées sur les comportements des enseignants.

Les recherches des années (1960-70) sur les processus d'enseignement s'inscrivent dans le contexte scientifique positiviste de l'époque. Les plus importantes sont celles du paradigme "processus-produit". Elles ont permis des avancées dans l'analyse scientifique du processus d'enseignement, mais ont été limitées par des méthodologies réductrices (quantification systématique), et des postulats remis en cause ultérieurement. Ainsi, elles s'appuient sur le modèle "stimulus-réponse" et établissent des relations de causalité linéaire orientées dans le seul sens enseignant-élève. Elles ignorent les autres influences possibles.

Qualifiées de "processus-produit", elles sont en fait comportementales, car le terme "processus" désigne les comportements de l'enseignant et celui de "produit" les scores, les performances, voire encore le rendement des élèves, identifiés à travers des tests. Ces recherches ne s'attachent qu'aux aspects observables des comportements et repèrent les variables (de présage) caractéristiques du "bon enseignant" car produisant les comportements efficaces recherchés chez les élèves. L'ouvrage de Postic (1977) en présente une synthèse. Elles aboutissent à des prescriptions de contenus pour la formation des maîtres. En conséquence, les formations se caractérisent par une démarche normative et prescriptive. Les normes renvoient aux objectifs de formation visés (comportements repérés du "bon enseignant"). Les prescriptions sont véhiculées par les outils utilisés, qu'elles empruntent à la recherche. Citons en quelques exemples.

2.1.1. Les grilles d'analyse de l'acte d'enseignement.

Celles de Flanders (1967), de Bayer (1973) sont les plus connues. La plupart restent centrées sur la relation pédagogique et font abstraction des contenus enseignés. L'enseignant libéral et démocratique des méthodes actives en est le modèle sous-jacent.

A partir des années 1970, de nombreux travaux ont été réalisés en EPS. Selon Piéron (1980), les chercheurs Heinlla (1977) et Cheffers (1973) adaptent la grille de Flanders, d'autres Demarteau et Piéron (1978) celle de Bayer et de De Landsheere. A partir de ces grilles, quelques tentatives sont faites pour saisir davantage les interactions professeur-élèves, ainsi, celle de Barrette et Anderson (1977). Mais comme le souligne Piéron (1980, p.11), les "systèmes généraux d'analyse n'illustrent pas de manière satisfaisante le caractère unique de notre discipline, le développement des habiletés motrices, le mouvement". Des systèmes plus spécifiques sont alors créés comme la grille de Quaterman (1980, citée par Delhemmes, 1981, p.224), ou celle de Dobry (1978) mais ne permettent pas encore de cerner les contenus enseignés.

2.1.2 Les styles d'enseignement (la notion de style désigne une structure du comportement de l'enseignant).

Ce sont, par exemple, les huit styles d'enseignement de Muska Mosston (Brunelle, 1971). Ils ne proposent plus un seul modèle de l'enseignant, mais plusieurs qui constituent "un spectre". L'étudiant doit pouvoir passer de l'un à l'autre et choisir celui qui correspond le plus à sa personnalité et dans l'exemple cité, au degré d'autonomie maîtrisé par les élèves.

2.1.3 Le micro-enseignement et l'autoscopie à l'aide de la vidéo.

De nouveaux moyens apparaissent comme le micro-enseignement et l'autoscopie assistés de la vidéo. Ils constituent de nouveaux objets de recherche. Aux USA, nous citerons l'Université de Stanford avec Allen et Ryan (1971), au Canada, l'Université Laval avec l'équipe de Brunelle, en France des travaux hors EPS comme celui d'Altet, de Lisnard (1978).

Dans ces recherches, les formés deviennent plus actifs. Mis en situation, ils deviennent plus responsables de leur formation (auto-évaluation, autoscopie). Toutefois la stratégie reste la même : l'élaboration d'un modèle de l'enseignant idéal, puis la recherche de réduction des écarts entre les comportements identifiés et ceux du modèle (point d'arrivée visé), que celui-ci soit imposé ou choisi (Brunelle et al, 1991). L'utilisation de technologies modernes n'est pas garante de changement, elles restent au service de la stratégie de la formation dans laquelle elles s'inscrivent. La réduction de l'écart peut s'appuyer sur l'auto-évaluation par les étudiants eux-mêmes, c'est-à-dire par la prise de conscience de leurs comportements réels et la volonté de se rapprocher des comportements idéaux. Les recherches citées restent focalisées sur les comportements efficaces de l'enseignant indépendamment du contexte. Elles cherchent l'optimisation de la formation, référée à un ou des modèles élaborés théoriquement (modèle de l'enseignant libéral démocratique pour ce qui est de la relation pédagogique).

2.1.4 D'autres outils, comme le questionnaire ACP 77 d'Altet (1979), plus perfectionnés, ne sont déjà plus dans le paradigme du béhaviorisme ou néo-béhaviorisme. Ils dépassent les seuls aspects observables des comportements. Elaboré à partir du MTAI

(Minnesota Teacher Attitude Inventory : 150 items) et traduit en français par Berbaum, ce questionnaire cherche à identifier les attitudes et opinions qui sous-tendent les comportements. "L'attitude est l'organisation des processus motivationnels, perceptifs, cognitifs, affectifs influençant les réponses d'un sujet placé devant une situation sociale, l'amenant à trier les stimuli et à réagir spécifiquement" (Postic, 1977, p.336). Les objectifs de formation sont formulés en terme d'attitudes positives et le stagiaire se situe entre les valeurs négatives et positives de ces attitudes.

Cet outil s'inscrit dans le contexte des années 1970, marqué par l'émergence du cognitivisme. Ce dernier se traduit en Amérique du Nord par un nouveau paradigme de recherche, "la pensée des enseignants" (teacher's thinking) et un peu plus tard, dans certains pays d'Europe (Suisse, Allemagne, France) dans les courants de la recherche-action. Le pas en avant est marqué par la prise en compte du fait que les comportements des enseignants sont influencés par ce qu'ils pensent. Les formations ne s'intéressent plus aux seuls comportements (au sens strict), mais aux pensées qui les sous-tendent. La stratégie, focalisée sur "les points d'arrivée", reste la même. Au modèle du "bon enseignant" s'en substitue un autre, celui de "l'enseignant rationnel et réfléchi"¹.

¹Nous empruntons un certain nombre d'idées et de références d'une part au texte de Tochon (1989a) d'autre part au texte de Riff et Durand (1992) pour ce qui concerne l'EPS.

2.2. Des formations focalisées sur la planification de l'enseignement, selon le modèle de la P.P.O. (Pédagogie par les objectifs).

La fonction enseignante peut être rentabilisée par la PPO, comme la direction par objectifs a rationalisé la production lors du grand bond en avant de l'après guerre (Hameline, 1979, p.33). Le modèle le plus ancien pour rendre compte de l'activité de l'enseignant, ainsi conçue, est celui de Tyler (1950). Inspiré de la logique de la production industrielle, il propose quatre étapes :

1. La détermination des objectifs d'apprentissage.
2. Le choix des activités d'apprentissage.
3. La prise en compte des aspects matériels.
4. La détermination des procédures d'évaluation.

Les avancées de la didactique dans certaines disciplines, biologie, physique, mathématiques (les numéros de la collection "recherches pédagogiques" de l'INRP entre 1972 et 1978) et en EPS restent marquées d'une ambiguïté. A partir de quoi les capacités recherchées chez les élèves (objectifs) sont-elles définies ? Deux orientations se juxtaposent. Soit les contenus-matières seuls (point d'arrivée) sont pris en compte, soit les possibilités et difficultés du sujet actuel et en devenir sont aussi prises en considération (les notions d'objectif-obstacle ou d'obstacle sont souvent utilisées avec Martinand en Physique, 1979, Giordan en biologie, 1978, Marsenach 1991 en EPS). Les formations à la didactique des APS dans nos UFR-STAPS ne semblent pas considérer ce problème (Amade-Escot, 1991).

Si la définition des objectifs poursuivis est première et essentielle, la production des tâches d'apprentissage moteur, deuxième point du modèle de Tyler, ne découle-t'elle que de celle-ci ?

En formation initiale, le modèle de Tyler est appliqué de la même façon par les enseignants d'UFR-STAPS (les formateurs). Les projet de formation se calquent sur les projets d'enseignement des APS ou de l'EPS. La logique dominante reste une logique informative (Amade-Escot 1991). Selon certains auteurs, ce modèle se retrouve dans de nombreux ouvrages américains portant sur la formation des enseignants. Il en est de même en France, l'ouvrage d'Hébrard (1986) pour l'EPS en est un exemple. Les instructions officielles des collèges et des lycées (1985-1986) sont construites sur cette logique. Il organise aussi une partie des *curricula* de nos UFR-STAPS ainsi que les modèles de formation à la pratique. La séquentialisation de ces formations suit la chronologie des données de ce modèle de l'enseignant "réfléchi et rationnel". Les objectifs en marquent le premier temps, puis viennent les contenus et tâches d'apprentissage et enfin l'évaluation pour terminer. Des modèles théoriques sur le projet, tels ceux de Malglaive (1975), de De Corte (1979) répondent à cette même dynamique. Il est cohérent de le retrouver aussi dans l'évaluation certificative. Ainsi aux concours des CAPEPS (externe et interne) et des agrégations (interne et externe) d'Education Physique, il oriente les critères des épreuves qualifiées de professionnelles. Il a abouti au consensus, qu'une séance doit être préparée totalement par écrit, que les contenus doivent dériver d'une analyse rationnelle des objectifs et s'opérationnaliser dans des tâches d'apprentissage et enfin, que les procédures d'évaluation doivent être prévues. L'épreuve de la "leçon" aux agrégations d'EPS en est l'illustration.

De nombreux travaux de recherche produisent des données qui sont contradictoires, sur plusieurs aspects, avec ce modèle de l'activité rationnelle et réfléchie de l'enseignant. Lors de la première décennie (1970-1980), ceux du courant de "la pensée des enseignants" se sont essentiellement concentrés sur le thème de la planification, d'abord avec des instituteurs, puis avec des enseignants du second degré (Tochon, 1989a, p.76). Que montrent-ils ?

3. L'ENSEIGNANT EXPERIMENTE NE REpond PAS AU MODELE DE "L'ENSEIGNANT RATIONNEL ET REFLECHI".

3.1. La préparation de séance écrite et systématique est une illusion.

Pour Clark et Peterson (1986), la planification pour des instituteurs expérimentés porte essentiellement sur les aspects temporels de l'enseignement :

- la journée, la semaine, le mois, le semestre, l'année.
- la séance ne tient pas la place principale.

Ces données se recoupent avec celles de Perrenoud (in Ducros, Finkelsztein, 1984, p.65-69) puis de Tochon (1989a). La planification comporte plusieurs plans qui s'emboîtent les uns dans les autres (court, moyen, long terme).

L'investissement temporel dans des préparations est très variable (Riff et Durand 1992), environ 10h par semaine chez des instituteurs, plus variable encore en EPS (Piéron, 1988), entre "longtemps à l'avance, à quelques minutes avant la séance", ce qui inquiète Piéron sur le sérieux de la discipline. La durée de préparation varie chez les femmes (en moyenne 15mn pour une

séance) et les hommes (9mn) selon Varstala et al. (1985) pour 117 enseignants d'EPS interrogés. Cette durée dépend également de la nature de l'APS (gymnastique : 18mn, football et hockey : 7mn).

Les préparations écrites de séances ne sont pas de règle en EPS, 30% d'enseignants ne rédigent pas de plans de séance (Kneer 1986, à partir d'un échantillon de 128 personnes). Pour Placek (1984), deux enseignants sur les quatre qu'il a suivis, n'écrivent jamais leur préparation de séance. Par ailleurs, le plan écrit ne signifie pas qu'il représente la totalité de la planification (Morine-Dershimer, 1978/79). Ce plan contient des informations fonctionnelles sous formes imagées ou de schémas. La tendance générale chez les enseignants expérimentés consiste à décrire leurs choix de planification en termes spatiaux ou visuels (Housner et Griffey, 1985).

3.2. La planification n'est pas guidée prioritairement par les objectifs.

Selon Tochon (1989b, p.24), les objectifs n'occupent pas la place prioritaire dans la planification des enseignants. Il cite Shavelson et Stern (1981) qui ont examiné 32 recherches et constatent que les enseignants n'emploient pas le modèle de Tyler, qu'on leur a enseigné, qu'ils planifient par activités et non par objectifs. De même dès 1970, Zahorik remarquait que la planification selon un modèle linéaire par objectifs risquait de rendre l'enseignant moins sensible aux apports des élèves et de diminuer sa capacité d'écoute.

En EPS Housner et Griffey (1985) constatent aussi que la planification est plus orientée par le choix des activités et des tâches d'apprentissage, que par l'analyse et l'opérationnalisation des objectifs. Les enseignants sont plus préoccupés par

la préservation de la coopération des élèves. Ce constat est établi par Doyle (1983) également. Il identifie que les tâches choisies correspondent à une prise de risque minimale. Les enseignants veulent surtout éviter les ruptures, les incidents qui réduiraient la participation des élèves ou mettraient fin à leur coopération. Nous retrouvons la même idée chez Placek (1983), les objectifs qui président dans la planification aux choix des activités ne concernent pas l'apprentissage, mais l'implication et la participation des élèves.

En résumé, les différents travaux sur la planification convergent pour dire que les enseignants expérimentés ne planifient pas à partir des objectifs, mais plutôt des activités, ils sont préoccupés par l'implication et la coopération de leurs élèves. Ils passent peu de temps à planifier et n'utilisent guère les traces écrites. Par contre, ils anticipent plus volontiers les tâches d'apprentissage et leur séquence sous forme d'images mentales anticipatrices.

4. DES DONNEES RELATIVES A LA SITUATION INTERACTIVE PRODUISENT UN NOUVEL ECLAIRAGE SUR L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNANT.

Les critiques produites sur les recherches précédentes poussent les chercheurs à étudier les phénomènes en situation de classe pour mieux approcher l'objet d'étude que sont les pratiques. Une certaine implication est en conséquence nécessaire et permet l'accès à des faits nouveaux. Ces chercheurs "s'émancipent des techniques de la psychologie de laboratoire et accordent plus d'intérêt aux méthodes de terrain" (Tochon, 1989a, p.77) comme celles de l'ethnographie, de la phénoménologie, de l'anthropologie, de la socio-linguistique. "Les conditions bien contrôlées du début du paradigme (pensée des

enseignants) ont laissé la place à l'environnement plus riche de classes réelles et aux représentations complexes de l'enseignant et l'analyse fait plus souvent mention du rôle de l'investigateur" (1989a, p.78). La "pensée des enseignants" s'est développée de façon très importante aux USA et s'est institutionnalisée (association, revue, congrès...). En Europe, nous retrouvons des données identiques avec, par exemple les travaux d'Huberman (américain) et de Perrenoud en Suisse. Avec ces recherches, le mythe de l'objectivité scientifique a fait place aux canons de l'objectivité disciplinée (Clark, 1986 et Erickson, 1986), la description, la triangulation ou l'interprétation de données en collaboration, sont des exemples de leurs méthodes (Tochon, 1989a, 78).

4.1 Des données sur le contexte de la classe, sur les caractéristiques de la tâche d'enseignement.

Perrenoud (1986) souligne le "manque de temps, le nombre impressionnant de micro-décisions à prendre, la dispersion continue entre mille problèmes d'ordre divers... Cette dispersion n'est pas seulement imposée par l'environnement, le cahier des charges, le nombre d'élèves et les programmes, mais elle est aussi une source de plaisir et une façon de lutter contre l'angoisse" (p.208). Il cite Huberman (1983) qui décrit la classe comme "une cuisine au moment du coup de feu. Il faut veiller à tout, être au four et au moulin, gérer le matériel, animer le groupe, s'occuper des élèves qui posent un problème particulier, tenir compte du temps qui passe, prévoir la suite, affronter interruptions et incidents, maintenir l'ordre sans interrompre le travail..."

La prise en compte de l'écologie de la classe éclaire la pratique artisanale des enseignants, l'enseignement comme "bricolage" (Perrenoud, 1983) au sens noble du terme, surtout dans le cadre des pédagogies actives. Le bricolage permet "une part de création, un défi supplémentaire qui consiste à parvenir à ses fins "avec les moyens du bord"... Il permet à l'enseignant de s'écarter des moyens conventionnels (p.206-210).

Résumons les constantes de la situation de classe, repérées par les différents travaux :

- La pression de la classe, avec tous ses aspects concrets et immédiats impose aux enseignants des contraintes pesantes.
- L'hétérogénéité, la variabilité sont des constantes.
- Un nombre élevé d'événements se succèdent.
- Les opérations conduites en classe sont très variées.
- Les tâches ne sont pas seulement diversifiées, mais à accomplir simultanément.

4.2. L'activité des "experts" diffère des modèles enseignés.

Pour traiter ce point, nous nous appuyons plus particulièrement sur la revue de questions réalisée par Tochon (1989a), nous ne disposons que de données sur l'enseignant en général. Nous ne reprenons que quelques caractéristiques de l'expert pour appuyer le fait que les informations dont nous disposons diffèrent fondamentalement des modèles qui sous-tendent nos formations.

- . L'expert dispose d'une capacité d'encodage élevée,
- . Il est changeant, n'a pas de règles, il est un "as du contexte".

- . Il élabore l'information dans "sa mémoire de travail supérieure"
- . Il est plus sensible aux structures et modèles sous-jacents à l'information.
- . Il perçoit très rapidement l'information pertinente, grâce à son haut niveau d'inférence.
- . Il dispose d'outils d'analyse puissants pour interpréter les situations et prendre des décisions propres à leur domaine.
- . Il s'est construit un répertoire important d'activités routinières qui lui permettent d'agir rapidement et efficacement et surtout lui fournissent un mode de fonctionnement économique. Réduisant le coût informationnel de sa tâche, elles lui permettent de faire face aux aspects imprévisibles. Elles ne doivent pas être vues comme un enfermement, mais comme une plus grande libération et une plus grande adaptabilité. Elles lui permettent l'improvisation.
- . Il planifie de façon plus rapide et plus détaillée.
- . Il est capable de jongler avec sa matière.
- . Une profonde assimilation des connaissances dans le vécu concret lui permet d'avoir l'esprit libre et disponible pour l'interaction.
- . Il rassemble l'information de manière plus efficace et accède rapidement aux souvenirs utiles.
- . Il déploie une activité métacognitive (recherche d'une connaissance sur la connaissance).
- . Il met la motivation au centre de ses démarches et choisit des biais ludiques augmentant le rendement de par le plaisir procuré. La démarche passe avant tout par la relation (Tochon, 1989c).

Donc, le contexte de la classe nécessite de la part de l'enseignant une adaptation permanente, plus ou moins réactionnelle. Soumis à une pression temporelle et affective permanentes, il doit prendre une multitude de décisions relevant d'activités très variées.

Que faire de ces données relatives au fonctionnement de l'expert ? Comment les ré-investir dans la formation ? Il semble, selon Tochon (1989a, 92) que cette question alimente les débats de la nouvelle Association Internationale d'étude sur la "pensée des enseignants" depuis 1987. Pour l'instant, elles permettent de faire ressortir l'inadéquation des modèles linéaires de formation issus de la métaphore de l'enseignant "technicien rationnel, réfléchi". Toujours selon Tochon (idem), Berliner (1987) dénonçait les critères d'évaluation des enseignants comme inadéquats et scandaleux. Shuman (1986) trouve que "le contraste entre les pratiques actuelles et les principes normatifs de planification largement adoptés par les théoriciens de l'enseignement, constituent une accusation sérieuse à l'encontre des conceptions traditionnelles de la formation des enseignants. S'il est tellement formidable de planifier sur la base d'objectifs d'apprentissage, pourquoi personne ne le fait-il?" Cette interrogation nous paraît toutefois insuffisante, car comme le disait (Cardinet, 1982, p.153), "l'objectif terminal ne définit nullement le cheminement qui permet d'atteindre la compétence visée. Le dispositif de formation ne peut découler de l'analyse de la situation cible, ni même de l'étude des réponses attendues du sujet. Le dispositif de formation serait plutôt à fonder sur une étude génétique des démarches du sujet qui s'approprie la compétence visée". Or la genèse de l'expertise, en matière d'enseignement et plus précisément de l'EPS, reste "un

sujet de pointe encore peu traité par la recherche" (Tochon, 1989a p.85). De tels travaux, sur la croissance de l'expertise en formation initiale en STAPS, n'ont pas encore vu le jour.

4.3. Des recherches descriptives en France sur l'EPS.

Les recherches en STAPS et en EPS portant sur les interactions du moment focal, sont encore trop peu nombreuses en France. La jeunesse de ce secteur de recherche (création en 1982 de la section EPS à l'INRP et en 1981 des premiers postes universitaires dans les UFR-STAPS) explique le peu de données. Le premier travail ("recherche-mère") publié par la section EPS de l'INRP est centré sur "l'élucidation des modèles de référence qui font fonctionner les enseignants dans leur activité d'évaluation des élèves" (Marsenach, 1987). Il fut mené à partir de l'analyse de séances enregistrées en vidéo et du décriptage des communications verbales des enseignants pendant ces séances. Les conclusions sont réinvesties dans de nouvelles pistes de recherche. La dernière recherche publiée (Marsenach et al, 1991) brosse un panorama de l'Education Physique et Sportive dans les classes de 6e, 5e des collèges, à partir de l'analyse qualitative "d'incidents critiques didactiques". Elle fait apparaître entre autres, que "plus on s'intéresse aux élèves, plus on s'intéresse aux contenus" (p.179), que la signification pour les élèves dépend de la contextualisation des savoirs enseignés, qu'une "pleine responsabilité des élèves vis à vis de leur apprentissage n'est possible qu'avec une rénovation profonde des contenus enseignés" (p.179). Ces recherches sont menées avec des équipes de terrain et contribuent à la formation continue des participants, du fait qu'elles leur permettent d'analyser leur pratique et ainsi de se distancier. D'autres recherches sur la didactiques des APS sont lancées. La question de leur utilisation

en formation initiale se pose. Les données des recherches en didactiques peuvent-elles être intégrées aussi simplement par des étudiants ? Leur faible expérience leur permet-elle de leur donner du sens, comment se les assimilent-ils ? Comment ne pas retomber dans une formation de type prescriptive ?

5. L'EXPERTISE EST UNE CONNAISSANCE EN SITUATION.

Des travaux de la dernière décennie ont produit des données nouvelles sur la nature de l'expertise d'un enseignant (Tochon 1989c, p.26). "La capacité d'enseigner est une connaissance en situation". Schon ne parle plus de pensée sur l'action, mais de pensée-en-action, (nous parlerions avec Vermersch de "pensée pré-réfléchie" 1992b, 19). Le savoir praticien émerge de la situation interactive. Pour Schon, le travail expert a sa base dans les cognitions implicites fondées dans la situation même. Il parle de "théorie de l'action" pour désigner la théorie qui est implicite dans toute action cohérente, tout en étant rarement définie ou communiquée en clair. L'expertise est donc une expérience construite dans l'accomplissement des tâches de la classe et de la "mise en actes" du plan d'étude (Tochon, 1989c, p.26). L'interaction avec les élèves impose une mouvance adaptative qui implique la possibilité de bifurquer à tout moment, de modifier ses visées initiales, d'invertir les objectifs ou les notions, de les prolonger ou de les raccourcir (Tochon, 1989c).

Perrenoud (1986, p.206, ajoute que l'expert n'est pas comparable à un ordinateur : "il peut être moins performant, car en tant que sujet humain, il peut être pressé, émotif, distrait, fatigué, énervé, paresseux, oublieux, fantasque ou tout cela à la fois avec des préjugés, des comptes à régler, des rêves à

réaliser... mais il peut aussi gérer la complexité cognitive et affective d'une façon qu'aucune méthode codifiée ne pourrait prescrire, parce qu'il peut être intuitif, imaginatif, inventer des solutions inédites en trouvant les mots ou les gestes judicieux...".

Se pose donc, l'explicitation des connaissances de l'expert. Toujours selon Tochon (1991), "cette connaissance est un domaine en friche, elle procède de la pensée-en-action, c'est-à-dire dans l'instant focal. Il s'agit d'une réflexion personnelle, d'une connaissance affective, ou encore une connaissance pragmatique, intentionnelle, infra-informationnelle". Elle est organisée pour la réussite en action, au sein de toutes les variables en interaction, de toutes les pressions qui pèsent sur lui. C'est le langage de l'action.

Nous ne connaissons pas de tels travaux en EPS. Toujours selon Tochon, les travaux à venir sur l'expertise vont délaisser la recherche de sujets experts à étudier pour s'orienter vers "les bons moments d'enseignement", "moment où l'homogénéité de la relation entre l'enseignant et son public est telle qu'on est tous dans une aventure, dans une prise de sens affective, infra-informationnelle, dans laquelle les accrocheurs motivationnels sont tels qu'il y a une relation fluide" (Clark, 1989 cité par Tochon 1991). Il s'agit là, d'une nouvelle orientation prise par l'Association Américaine de Recherche en Education à son congrès de Boston en 1991. Ces recherches s'accompagnent d'un changement épistémologique radical au niveau des méthodes, avec une centration sur l'unicité de la personne.

Les données des recherches sur le système d'enseignement dans sa phase interactive éclairent de façon réaliste le contexte et les conditions de la classe, les qualités des enseignants

expérimentés, et les besoins des enseignants débutants. Elles remettent en cause les pratiques dominantes de formation, bien qu'une formation spécifique à l'acte d'enseignement des APS constitue un acquis de longue date en STAPS (Amade-Escot, 1991). Cette prise en compte dans le cursus des études ne semble pas suffisante si l'on en croit les informations des travaux qui portent sur l'entrée dans le métier.

6. UN NOUVEAU PARADIGME : "LA REFLEXION-EN-ACTION", "LA FORMATION EXPERIENTIELLE".

Les données récentes sur l'expertise comme une connaissance en situation ouvrent de nouvelles possibilités en matière de formation. Seront-elles compatibles avec le caractère universitaire des études STAPS en France ? Pour l'instant, nous disposons de peu de travaux de recherche sur le thème de la formation expérimentielle, mais plutôt des compte rendus d'expériences ou des réflexions à partir d'innovations. Ces données sont relativement récentes et traduisent un terrain encore en friche. Elles restent dans le secteur de la formation professionnelle continue et ne touchent quasiment pas les formations initiales.

Le modèle "applicationniste" est récusé depuis un certains temps en éducation, comme en formation (Barbier, 1989; Gillet, 1987; Malglaive, 1990...). Produire des modèles pose problème, Meirieu (1988) précise qu' "un modèle sera utile que s'il est intégré dans une nouvelle dynamique de recherche-action, il sera nuisible s'il est utilisé, dans d'autres situations, sans mobilisation des acteurs."

Quelques données existent sur des formations partant de pratiques. Elles se démarquent du modèle information-application, et se centrent sur les processus de théorisation, de formalisation de la pratique. "La pédagogie, habituée aux modèles prescriptifs, doit accepter de n'être qu'un bricolage réflexif dont l'autorité dépend, à son tour, de l'enrichissement mutuel entre l'apprentissage et l'expérience" (Dominicé, 1989, p.65). Ces démarches de formation se centrent sur le "sujet agissant", mais ne savent pas, pour la plupart où elles vont. Elles ne disposent pas de modèles théoriques sur le fonctionnement et l'évolution du formé, seulement de modèles sur la démarche de formalisation, comme celui de Kolb (1984, p.35) qui propose quatre étapes (l'expérience concrète, sur laquelle s'exerce une observation réflexive; celle-ci donne lieu à une conceptualisation abstraite, pour déboucher sur l'expérimentation active et le cycle recommence). Certains auteurs parlent de "formation expérientielle" (Landry et Pineau, 1989) pour signifier "un processus au cours duquel un savoir est créé grâce à la transformation de l'expérience" (Kolb, 1984), d'autres "d'enseignement réfléchi" (Tochon, 1989c citant Schon, Calderhead, 1988, Habermas 1974). Nous serions là, à la recherche d'un nouveau paradigme qui tente de mieux cerner l'entrée de l'expérientiel dans la formation (Pineau et Courtois, 1990). Toutefois ces expériences ne sont tentées que dans le domaine de la formation professionnelle continue. Pour illustrer, nous pouvons citer l'expérience de Moyne, Artaud et Barlow (1988) à Lyon, conduite pendant quatre ans avec plus de 1700 enseignants de collèges et lycées. Ils ont cherché à se démarquer des formations classiques pour prendre les enseignants tels qu'ils sont et considérer l'acte d'enseignement d'abord comme une rencontre et non comme une technique.

Pour ce qui est de la formation initiale, nous ne disposons pas d'expérience de ce type, du moins sous forme de travaux écrits. Amade-Escot (1991) s'interroge sur la compétence professionnelle de l'enseignant-novice (CPR) et s'intéresse à sa composante didactique. Elle dresse un tableau des formations à la didactique dans nos UFR-STAPS et les classe en quatre types de pratiques de "didactique-formation". Elle reproche à celle qui est centrée sur la théorisation de l'expérience "de minorer la dimension du savoir" et de déboucher sur un enseignement par aménagement du milieu (p. 482). Ce constat n'est-il pas lié à un niveau (dans la microgénése) de ce type de formation, lié bien sur à celui des étudiants ? Ses propositions situent la didactique-formation "à l'interface de la formation académique disciplinaire et de la formation professionnelle dans l'alternance". La question est celle de cette alternance entre les "deux voies d'acquisition symbolique et matérielle de la compétence professionnelle" (p.489). Elle prend l'option de "la communication de savoirs didactiques fondamentaux". Ne risque-t-on pas ainsi de retomber dans un nouvel académisme ? Le modèle de l'enseignant rationnel et réfléchi" n'est-il pas encore présent ?

Si les tentatives font défaut pour l'instant, les intentions et affirmations de principes ne manquent pas : " que les expériences de formation initiale aient un haut degré de validité contextuelle" (Tochon, 1989c, p.29), que la formation pédagogique devrait être consacrée à une prise de conscience de plus en plus claire et approfondie des implications des pratiques, permettant des décisions, fondées sur des données rigoureuses, non coupées de la pratique" (Marsenach, 1982, p.241), que tout discours, toute théorisation qui ne trouvent pas leur source dans l'action sont dépourvus de sens... que l'étudiant gagnera beaucoup en

étant mis au plus vite en situation concrète d'intervention" (Erbani, 1983, p.241), que la "formation doit être repensée en terme de contextualisation des pratiques et du regard réfléchi de l'apprenant sur sa propre expérience" (Tochon, 1989c, p.34) qu'il est nécessaire de proposer un autre type de rapport au savoir, une construction par les étudiants d'une conceptualisation (Delhemmes, 1981) etc...

Comment traduire ces principes dans les pratiques de formation ?

7. CONCLUSION, DISCUSSION.

La formation initiale des enseignants EPS reste installée dans le paradigme normatif et prescriptif référé à "l'enseignant rationnel et réfléchi". La formation théorique doit permettre aux formés de se construire un modèle, qui n'a pas pour fonction de lire le réel, mais d'être appliqué. C'est la recherche de conformité qui est visée. Il s'agit pour les formateurs d'aider les étudiants à diminuer les écarts entre les comportements obtenus et les normes de référence. La conception de l'apprentissage sous-jacente reste l'option "empiriste" (Piaget, 1964, p.166-168) pour laquelle l'individu est plastique et se modifie sous l'influence de stimulations extérieures.

En conséquence, mener des investigations sur ce qui se fait réellement, sur les pratiques des débutants, pour ce qu'elles sont et traduisent, n'est pas nécessaire. Ce n'est un besoin que pour ceux qui veulent s'appuyer sur les interactions entre des facteurs endogènes au sujet et des stimulations extérieures, c'est à dire l'option "constructiviste" de l'apprentissage. La