

Les buts du tableau 5 se rapportent à l'autorité du maître, à la marque de sa domination. Les formulations restent souvent très générales. Quand cet objectif est dominant pour l'étudiant, l'important pour lui est alors d'obtenir des enfants qu'ils fassent ce qu'il a prévu, qu'ils restent impliqués. Les sources de perturbations sont :

- tous les imprévus : changement de terrain, matériel insuffisant... Tout ce qui gêne le déroulement tel qu'il l'a pensé à l'avance.

- les enfants qui sortent de la situation, ou qui ne sont plus impliqués (non impliqué = désordre)

* les enfants qui sortent du rang d'une façon ou d'une autre (qu'il soit plus grand, agité, plus âgé...).

TABLEAU 6. Les buts en rapport avec "DIRIGER", sur le versant du groupe. La légende est la même que pour le tableau précédent.

FAIRE METTRE LES ENFANTS EN TENUE.

RASSEMBLER, REGROUPER LES ENFANTS. 2.

SE FAIRE ECOUTER 13. .capter, avoir l'attention des enfants,
 .parler clairement,
 .être attentif à sa façon de parler (tonalité),
 .ne pas parler trop longtemps, (durée du temps de parole, attention des enfants),
 .se placer par rapport au groupe,
 .problème des enfants disposés en colonnes.

SE FAIRE COMPRENDRE 30. expliquer pour se faire comprendre
 .démontrer
 .faire démontrer par les enfants,
 .donner des consignes simples, nettes, souples
 .ne pas donner trop de consignes,
 .en donner suffisamment,
 .répéter les consignes,
 .présenter le but clairement,
 .dire des choses qui aient du sens pour les enfants ,
 .avoir un langage utilisant des repères matériels, un langage imagé,
 .fournir les règles rudimentaires en faisant participer les enfants,
 .voir si les enfants ont compris (en posant des questions).

METTRE EN PLACE LE DISPOSITIF SPATIAL 5.
 .visualiser le dispositif spatial
 .que le dispositif ne soit pas dangereux.

PLACER LE MATERIEL 10. pour délimiter l'espace
 .problème du changement en fonction des exercices différents.
 .problème du matériel insuffisant,
 .problème de la durée d'installation,
 .pour matérialiser le but,

FAIRE DES GROUPEMENTS, DES EQUIPES 40.
 .problème du nombre impair d'enfants,
 .problème de mixité,
 .qui fait les équipes ? Le professeur, qui sépare les leaders, les élèves, utiliser les leaders,
 .problème de la rotation des équipes.
 .faire des groupes affinitaires,
 .problème de l'ordre de passage des enfants,
 .différencier les équipes avec des dossards différents,

- .faire des équipes homogènes, de même niveau, problème de l'égalité des chances, mettre des handicaps,
- .problème de l'écart de niveau à l'intérieur d'une équipe,
- .faire plus d'équipes pour que les effectifs de chacune soient moins importants (problème de l'attente, du nombre de passage),
- . faire des équipes de niveaux différents (forts, moyens, faibles),

GERER, MAITRISER LE TEMPS 23.

- .donner le signal de départ,
- .faire ce que l'on a prévu,
- .problème des pertes de temps avec les problèmes de discipline,
- .mettre le même dispositif matériel pour plusieurs exercices,
- .problème de l'ordre des sous-tâches pour l'enseignant, dans quel ordre les mettre ? (expliquer, faire les équipes...)
- .donner les consignes relatives à l'ordre des actions, l'enchaînement des différentes opérations pour que la tâche se continue.
- .problème du nombre de tâches proposées par séance, de la durée de chacune.
- .prévoir un certain nombre de tâches et choisir celles que l'on fait, dans la séance, ne pas s'accrocher à ce que l'on a prévu.

SE DECENTRER POUR OBSERVER 10.**FAIRE DEROUULER 9**

- .animer deux groupes sur deux terrains parallèles
- .faire participer les plus faibles, les dominés, les rejetés, les forts.

FAIRE UNE EVALUATION

1. Faire le bilan avec les élèves en fin de séance.

Dans ce tableau, nous avons essayé de garder d'une part l'ordre chronologique du déroulement d'une séance, et en même temps à l'intérieur de chaque rubrique, de classer les items du haut vers le bas, en fonction de l'axe centration sur soi, centration sur la tâche. L'ordre des buts n'est pas forcément linéaire, car certaines sous-tâches ne se déroulent pas selon un ordre systématique, par exemple, placer le matériel peut se faire avant ou après les explications...

LES BUTS EN RAPPORT AVEC L'OBJECTIF "MOTIVER".

Nous avons trouvé beaucoup moins d'items correspondant à cet objectif. Cela nous paraît significatif de ce niveau de pratique pour lequel la domination reste celle de "DIRIGER". Nous retrouvons le couple, centration sur soi, centration sur la tâche, déjà évoqué. La "centration sur soi" se traduit par une recherche pour garder les enfants impliqués dans les tâches proposées. "MOTIVER" apparaît alors comme une aide à "DIRIGER", une concession faite aux enfants pour les contrôler plus facilement. Ceux-ci tenus en haleine par un résultat proche dans le temps, sont plus faciles à "DIRIGER". Par contre un certain nombre d'items classés dans "MOTIVER" renvoient à la centration sur les enfants en activité (centration sur la tâche), ils sont plus en rapport avec les contenus, semblent se coordonner avec "FAIRE APPRENDRE" et renvoient plus à la notion d'intérêt.

TABLEAU 7. LES BUTS EN RAPPORT AVEC L'OBJECTIF "MOTIVER".

"MOTIVER" COMME FACILITATEUR DE "DIRIGER" : CENTRATION SUR SOI

INTERESSER TOUS LES ENFANTS (16) :

- . mettre les enfants rapidement en activité : par des jeux, des compétitions, des formes jouées, pour les amuser,
- . consoler, empêcher un enfant de pleurer,
- . régler les conflits,
- . attribuer des responsabilités,
- . participer avec les enfants,
- . ajuster les contraintes du dispositif, pour maintenir l'intérêt.
- . accompagner les enfants de la voix pendant l'échauffement.

"MOTIVER" COMME FACILITATEUR DE "FAIRE APPRENDRE" : CENTRATION sur LA TACHE.

FAIRE REUSSIR (15):

- . par une tâche pas trop difficile.
- . en donnant un but aux exercices proposés,
- . en ajustant le dispositif spatial et temporel,
- . en organisant la prise d'information sur le résultat (matérialiser le but, par le dispositif spatial, par un chronomètre, en comptant les points).
- . par des critères de réussite adaptés.
- . par des matchs à thèmes.

A noter dans la deuxième catégorie, l'importance que prennent les notions de BUT et de RESULTAT.

LES BUTS EN RAPPORT AVEC L'OBJECTIF "FAIRE APPRENDRE".

Les items renvoyant aux contenus, aux réponses motrices sont également peu nombreux et souvent présentés par des formulations générales.

Soit ils renvoient à la fonction de l'enseignant et traduisent la centration sur soi, soit ils renvoient à l'activité des élèves, à une prise en compte des caractéristiques de leurs réponses et il s'agit alors de la centration sur la tâche. Nous retrouvons bien ces deux pôles.

Les formulations des items relatifs aux contenus sont très longues, c'est pourquoi, lors du classement, nous avons souvent simplifié en les catégorisant directement, en opérant une abstraction. Les formulations placées entre guillemets sont authentiques.

TABLEAU 8.

LES BUTS EN RAPPORT AVEC L'OBJECTIF "FAIRE APPRENDRE".

CENTRATION SUR L'ENSEIGNANT :

- . "formuler ses objectifs".
- . "faire répéter".
- . "le hand-ball n'est pas seulement un jeu."
- . des observations rendent compte de :
 - l'écart entre les objectifs de l'étudiant et les réponses fournies par les élèves;
 - l'ajustement des consignes pour obtenir ce qu'il veut (diminuer l'écart).

CENTRATION SUR LES ELEVES :

- . "donner des repères (faire réussir)".
- . "différencier les contenus, prendre en compte l'hétérogénéité, les moins bons, les plus forts."
- . "donner le point de départ, d'arrivée, ne pas dire comment s'y prendre."
- . fournir des critères de réalisation, par exemple:
 - "en course de relais, il est parti trop tôt ou trop tard."
- . "modifier le but si nécessaire".
- . Un exemple de modification des comportements est donné, à partir des paramètres but/résultat.

2.2.5. POUR CONCLURE SUR LES BUTS DES ETUDIANTS DEBUTANTS.

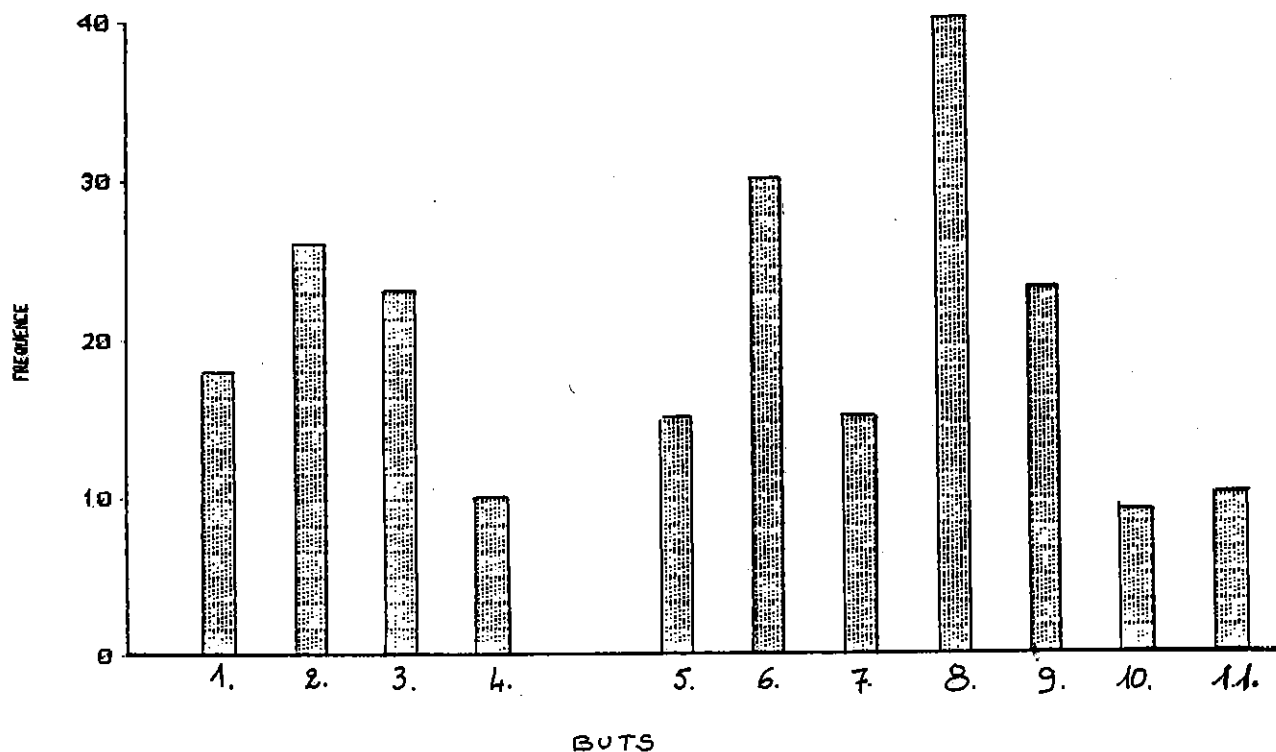
Les tableaux relatifs à chaque objectif rendent compte des contenus des buts identifiés dans les bilans des étudiants sur toute la période de formation étudiée.

Ils traduisent une focalisation sur certaines difficultés de l'action, à savoir essentiellement des problèmes de gestion et d'animation du groupe classe, mobile et actif sur un terrain. Les étudiants découvrent les problèmes à régler pour contrôler, rester maître d'un groupe, mettre en place une situation d'apprentissage moteur, relatif à une APS. Ceci se traduit par une focalisation importante sur les groupements d'élèves et les dispositifs spatiaux. Le graphe de la FIGURE 4 réalisé à partir des tableaux 5 et 6 (objectif "DIRIGER"), montrent les rapports de fréquence des différents sous-buts conscients pour les étudiants, pour cet objectif, dans les conditions où ils se trouvaient. Sur 221 items, 1/3 concerne le statut et 2/3 les problèmes de gestion du groupe. Dans les buts relatifs à la gestion du groupe, deux ressortent très nettement, "se faire comprendre" (30,13,5%) et "faire des équipes" (40,18%), puis vient celui de "gérer le temps" (23,10,4%).

A ce niveau, les problèmes de conception, de projet personnel n'apparaissent pas, ou du moins, restent masqués par les problèmes d'action vécus sur le terrain.

Les difficultés rencontrées par ces étudiants évoluent. Les concentrations principales se déplacent, et leurs variations semblent liées au changement de combinaison des objectifs. Elles suivent la chronologie des actions selon leur apparition dans la séance.

FIGURE 4. GRAPHE DES BUTS D'ACTION RELATIFS A L'OBJECTIF "DIRIGER".



STATUT :

GESTION DU GROUPE

Légende :

- | | |
|-------------------------------|---------------------------|
| 1. Se faire obéir. | 5. Rassembler les élèves. |
| 2. Maintenir l'ordre. | 6. Se faire écouter. |
| 3. Maîtriser le groupe. | 7. Le dispositif. |
| 4. Impliquer tous les élèves, | 8. Faire des groupes. |
| | 9. Gérer le temps. |
| | 10. Faire dérouler. |
| | 11. Se décentrer. |

Les problèmes relatifs au statut, à l'autorité du maître apparaissent toujours les premiers et donnent aux buts leur contenu. Plus tard le contenu de ces mêmes buts ("se faire comprendre", "faire des équipes"...) se modifient. Ils traduisent alors un déplacement de la centration du pôle "sur soi" vers celui de "la tâche" (les élèves en action). Quand la centration dominante est sur soi, la combinaison des objectifs est dominée par "DIRIGER" et quand il s'agit de la centration sur la tâche, "FAIRE APPRENDRE" organise alors la combinaison. Dans ce deuxième cas, cela signifie que l'étudiant est suffisamment sécurisé pour assumer l'incertitude de la situation de classe.

Les données recueillies sur les buts et les objectifs constituent la lecture que l'étudiant fait de sa tâche à chaque moment de son évolution. Elles sont le produit du rapport entre les exigences de la tâche d'une part et les caractéristiques du sujet (expériences antérieures, compétences, confiance en soi, représentations...) d'autre part. Nous développerons ce point dans la troisième partie de ce travail.

Le fait que le débutant soit focalisé sur les problèmes de mise en place, de préservation de son statut, de motivation des élèves, ne lui permet pas de prendre beaucoup d'informations sur les réponses motrices des élèves. A ce niveau, l'enseignant-novice n'est pas réceptif aux problèmes précis de l'apprentissage. Il faut que sa séance se passe, qu'elle se déroule le mieux possible pour lui. Cela signifie que les enfants font ce qu'il leur propose, ils restent tous impliqués et sont satisfaits, le scénario préparé se déroule tel qu'il l'a prévu.

3. CONCLUSIONS.

Pour conclure cette première étude réalisée à partir des bilans, nous constatons que la grille de lecture du scénario de départ se confirme par les faits observés et même se trouve affinée. Toutefois, les informations recueillies sur l'objectif "MOTIVER" ne nous permettent pas de faire des inférences importantes. Son rôle ne nous paraît pas aussi clair que celui de "DIRIGER" et "FAIRE APPRENDRE". Joue-t'il une fonction particulière par rapport aux deux autres objectifs ? Nous disposons désormais d'informations relatives aux rapports quantitatifs que ces objectifs entretiennent entre eux, aux différents moments de la formation du débutant, ainsi que sur les buts d'action à travers lesquels ils s'expriment. Nous avons repéré les rapports possibles des objectifs entre eux. Il convient maintenant de chercher à cerner de plus près les relations fonctionnelles que les objectifs entretiennent entre eux. C'est pourquoi, étudier les préparations de séances, du moins les exercices proposés par les étudiants pourraient peut-être nous fournir les informations recherchées et nous permettre d'identifier l'évolution des rapports de ces trois objectifs. Ces nouvelles données seront à traiter en relation avec celles déjà recueillies lors de l'analyse des bilans.

Quels contenus propose l'étudiant débutant ? Comment évoluent-ils ? En fonction de quoi ?

CHAPITRE 3.**2ème ETUDE : PLACE ET ROLE DE L'OBJECTIF "MOTIVER",
EVOLUTION DES RAPPORTS ENTRE LES TROIS OBJECTIFS.****1. LA METHODE.**

Les résultats de l'étude 1, menée sur les seuls bilans de séances ne fournissent qu'un cadre très général. Aussi avec l'étude 2, nous cherchons à obtenir plus d'informations sur l'objectif "MOTIVER" ainsi que sur les relations que les trois objectifs peuvent entretenir entre eux. Pour cela nous analysons les préparations de séances et confrontons les données nouvelles à celles obtenues à partir de l'étude sur les bilans.

1.1. Le corpus.

Nous prenons les matériaux des dossiers d'étudiants de 1989/90 et 1990/91, auxquels nous ajoutons Christophe 1990/91 (que nous n'avons pu retenir pour l'étude sur les bilans), soit trois étudiants pour 1989/90 et quatre pour 1990/91, sept au total. Les préparations de séance varient de 7 à 16 suivant les

étudiants. Donc au total 80 préparations sont réparties sur toute la formation sauf pour Christophe et Patrice, pour lesquels, nous n'avons des matériaux que pour la deuxième moitié de la formation.

Anne : 14	Benoît : 12
Laurent : 9	Manuelle : 16
Renaud : 14	Patrice : 8
Christophe : 7	

1.2. Construction des grilles de lecture.

Nous avons étudié dans un premier temps, les préparations de deux étudiantes, Anne (14) et Manuelle (16), pour construire la grille de lecture à projeter sur les contenus de l'ensemble des préparations.

Une typologie des tâches motrices apparaît à ce niveau de compétence, pour les activités athlétiques d'une part et les sports collectifs d'autre part. Nous avons différencié ces deux familles d'activités pour voir si une spécificité apparaît pour chacune d'elles ou au contraire, si les tendances sont les mêmes.

1.2.1 La grille de décodage des préparations d'athlétisme.

C'est une grille à double entrée (Annexe 2 document 1) avec les différentes composantes de la séances, verticalement et horizontalement, les catégories de la typologie. En haut et à gauche, sont notées les caractéristiques qui singularisent la séance afin de pouvoir la resituer rapidement (prénom de l'étudiant, niveau de classe CM1, CE2..., l'APS support lancer, longueur...

Les données sont recueillies dans les colonnes de la typologie établie. Les catégories utilisées pour classer les différentes propositions des étudiants sont les suivantes :

. **Les exercices techniques** : nous parlons d'exercice dans la mesure où il s'agit de "formes". Nous désignons ainsi les aspects des comportements, décrits du seul point de vue extérieur (visibles). Ils sont réduits à leurs apparences, à leurs caractéristiques spatiales indépendamment de leurs caractéristiques temporelles et de leur finalité. Ces "formes" sont le plus souvent référées aux savoir faire du haut niveau. Les élèves sont engagés dans une activité de reproduction, souvent dénuée de sens, de dynamisme : "allonger la dernière foulée, monter le bras plus haut, raser la haie..."

. **LES CONCOURS de type RELAIS.** Il s'agit d'épreuves dans lesquelles plusieurs élèves entrent en compétition dans une confrontation directe. Plusieurs formes sont utilisées :

- les relais-navette de type vitesse, les élèves sont répartis dans plusieurs équipes concurrentes, l'équipe gagnante est celle qui termine la première.

- les relais qualitatifs. L'organisation est la même, mais l'équipe gagnante est celle qui marque le plus de points. Ceux-ci sont attribués soit en fonction d'une performance : "sauter dans la première, deuxième, troisième zone", soit en fonction de réalisations qualitatives globales : "franchir une haie, sauter par dessus des lattes..."

- les relais-mixtes combinent les deux précédents. L'équipe gagnante est celle qui termine la première à condition d'avoir réalisé ce qui est demandé, de ne pas s'être faite disqualifier.

- les défis, les élèves concourent par deux, celui qui fait mieux que l'autre gagne.

- les courses poursuites, dans lesquelles le poursuivi ne doit pas se faire rattrapper, et le poursuivant essaie de le rejoindre.

. **LES CONCOURS de type PERFORMANCE.** Cette catégorie désigne les situations proches de la situation de compétition des APS dans leur forme sociale. L'élève doit réaliser la meilleure performance, sauter loin en longueur ou en triple, lancer un engin le plus loin possible, franchir rapidement un parcours chronométré etc... Nous distinguons deux sous-catégories :

- les épreuves de performance collectives. Elles résultent de la combinaison de la performance avec une formule de relai; par exemple, additionner les performances de tous les membres d'une même équipe.

- les épreuves de performance individuelle.

. Nous avons ajouté une catégorie "autre", pour le cas où des données ne pourraient se ranger dans les catégories précédentes.

1.2.2 La grille de décodage en sports collectifs ou jeux de ballons (Annexe 2, Document 2).

Nous gardons la même façon de caractériser la préparation étudiée. Le codage de la séance reste à gauche. Nous maintenons une colonne "objectifs" ainsi qu'une colonne "autre". La typologie des tâches diffère peu. Nous obtenons :

. **LES EXERCICES TECHNIQUES**, la définition est identique à celle proposée en athlétisme. Nous les subdivisons en deux sous-catégories:

- les exercices techniques de type individuel. Ils privilégient les rapports joueurs/ballon, comme la passe, le dribble, le tir.

- des exercices techniques intégrant les rapports d'opposition d'attaque/défense, comme un 4x4 sur 1/2 terrain.

. **LES JEUX TRADITIONNELS**, autres que des matchs, par exemple, l'épervier, la passe à 10, le jeu du bérêt, etc..

. **LES MATCHS, TOURNOIS**, quelle qu'en soit la formule.

1.3. Quelques remarques.

Armée de ces deux grilles, nous avons décodé les préparations des autres étudiants et établi un récapitulatif pour l'ensemble des préparations de chacun d'eux (Annexe 2, Document 3).

Du point de vue de la méthode de traitement, le fait d'analyser plusieurs préparations à la suite, nous conduit à opérer quelques régulations et ajustements.

Ainsi, après avoir étudié quatre bilans, nous sommes revenue sur ceux-ci, pour systématiser davantage la procédure de rédaction du bilan final correspondant à chaque étude de cas.

Les comparaisons, ont permis l'émergence de certains critères et indicateurs, par exemple, la façon dont l'étudiant constitue ses groupes. Va-t'elle dans le sens de lui faciliter sa

tâche d'organisation, de mise en place (dans ce cas, il fait peu d'équipes et chacune compte beaucoup d'enfants) ou bien va-t-elle dans le sens de permettre une plus grande activité des enfants (plus d'équipes mais avec peu d'enfants, ce qui augmente leur nombre de passages, mais est plus difficile à maîtriser) ? Dans cet exemple, le nombre de groupes et leur taille deviennent des indicateurs.

2. RESULTATS de L' ETUDE 2.

Dans le scénario de départ, l'objectif "MOTIVER" apparaît très tôt. Nous avons donc étudié le contenu des exercices, des tâches proposées aux élèves par les étudiants selon la méthode décrite dans la première partie de ce chapitre. Nous avons analysé ces données en relation avec celles obtenues dans les bilans. Ce sont ces produits que nous livrons dans les études de cas qui suivent.

2.1. ANNE. 1989/90.

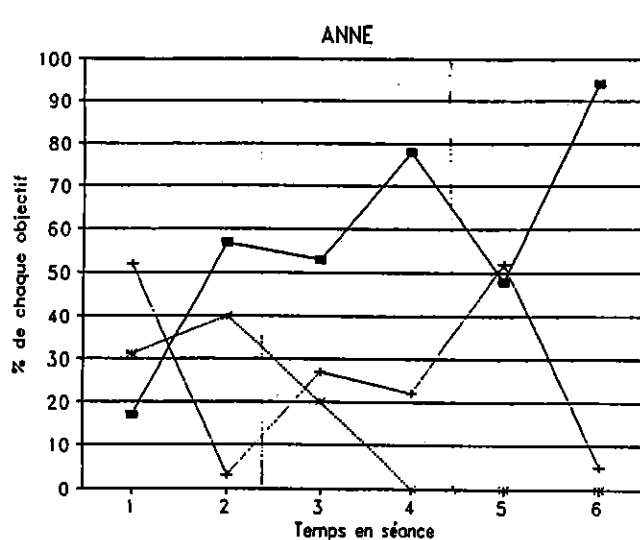


FIGURE 5 : GRAPHE DES TROIS OBJECTIFS CHEZ ANNE.

Nous avons 14 préparations, 2 en sports collectifs (Basket-ball, Hand-ball, au 1er stage) et 12 en athlétisme (course de 1/2 fond, relais, vitesse, longueur).

Les objectifs d'Anne sont présents en permanence et formulés comme tels. Pour les sports collectifs, elle présente une grille d'évaluation des comportements très précise. Elle ne propose que des jeux de type qualitatif avec 2 ou 3 équipes ou bien des formules de matchs.

En athlétisme, elle propose également des jeux avec beaucoup de relais-navette (9)¹ qui apparaissent dans les trois sous-catégories de relais, et également des jeux de défi (2), de course poursuite (2). Une seule séance échappe à ce schéma, l'avant-dernière au deuxième stage qui est une séance de longueur et précède la séance finale d'évaluation.

L'objectif "FAIRE APPRENDRE" toujours présent, se traduit par la formulation d'objectifs, préoccupation déjà repérée dans ses bilans. Son souci de "MOTIVER" les enfants, manifeste dans les bilans, se traduit ici par des propositions de formes jouées ou de matchs.

¹Les chiffres mis entre parenthèses indiquent le nombre de répétitions.

2.2. LAURENT. 1989/90.

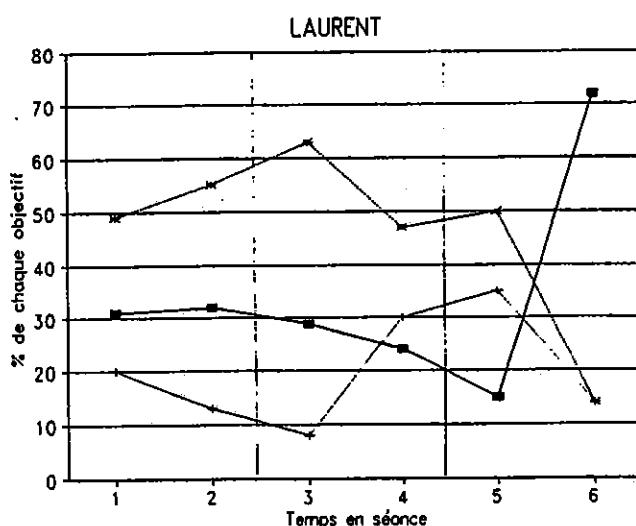


FIGURE 6 : GRAPHE DES TROIS OBJECTIFS CHEZ LAURENT.

Nous disposons de 9 préparations, dont 3 en sports collectifs et 6 en athlétisme.

En sports collectifs, Laurent adopte toujours le même schéma.

- . Il commence par deux exercices de technique individuelle, dans lesquels, il fait jouer des variables tout en gardant le même dispositif matériel (passe, dribble...).

- . Il termine sa séance avec environ 10 minutes de match ou de tournoi.

- . Une seule séance diffère. Elle se déroule avec une classe de plus jeunes (CE1). Il n'y propose que des jeux collectifs comme le bérêt et l'épervier.

En athlétisme, le schéma de la séance reste assez proche.

. Il commence par un échauffement conséquent qui occupe plus du tiers de sa séance (dans ses prévisions). Il comprend des exercices de coordination motrice, de course... Nous retrouvons le pôle "FAIRE APPRENDRE". Les enfants sont en général plus attentifs en début de séance.

. Suit un exercice technique, relatif à l'APS support (lancer de poids, saut en longueur, triple saut) avec des objectifs très globaux, relatifs à des formes gestuelles.

. Il termine par un jeu de relais entre deux équipes (10, à 12 enfants par équipe). Ce sont des relais mixtes. Il place sur le parcours des exercices à réaliser et aménage beaucoup le milieu (cerceaux, haies, ...).

. A noter que la première séance "d'interstage" est un peu différente et ne comporte que des jeux (relais de vitesse, relais qualitatifs, passe à 10). Est-ce le fait qu'il s'agit de la première séance dans laquelle il doit se débrouiller seul avec sa classe ? Dans ce cas, faire des jeux serait une prise de risque moindre pour garder les enfants impliqués et motivés.

Laurent cherche de toute évidence à "MOTIVER" les élèves pour mieux les "garder en main", mais il essaie de concilier cet aspect avec l'autre facette de son rôle, "FAIRE APPRENDRE". Ses objectifs sont soit très globaux ("apprendre une technique de saut efficace"), soit non explicites se traduisant dans ses exercices d'échauffement très longs et très préparés, ou encore dans les aspects qualitatifs de ses jeux. Il semble ne pas avoir pris conscience de la contradiction qu'il installe dans ses relais entre le critère de vitesse d'une part et la réalisation des exercices placés sur le parcours d'autre part :

"passer dans les cerceaux pied droit en premier, 3 cloche-pieds, droit puis gauche, lancer la balle dans le carton".

Dans sa 8e préparation (P8), il parle de tâche à réaliser "vite et bien". Qu'il propose encore un jeu, comme celui que nous venons de citer, à la 12e séance, traduit une attention peu importante à ce qui se passe sur le terrain, du point de vue de la cohérence de l'activité des enfants (centration sur la tâche dans l'optique maîtrise).

Par ailleurs, le fait qu'il ne modifie pas ses équipes, nous paraît également significatif. Il n'en fait toujours que deux, ce qui, bien sûr, est plus facile à organiser, aussi bien pour répartir les enfants que pour aménager les parcours. Mais les équipes restant nombreuses, peu d'enfants sont en activité en même temps, 2 seulement alors que 18 sont en attente. D'autre part, la durée de l'exercice, avec un seul passage des enfants, est longue. Ces points montrent bien qu'il ne se détermine pas, en fonction de l'activité des enfants, mais de la sienne (centration sur soi).

Il est très sensible à la satisfaction ou non satisfaction des enfants.

"Cela les a enchanté... ils ont demandé à continuer sur le temps de la récréation..."; "j'instaurerai un esprit de compétition pour donner en fin de cours de la dynamique"; "il me paraît important de finir ce stage sur un grand tournoi (20mn), pour quitter les enfants sur une touche positive."

Tout ceci semble cohérent avec le graphe des objectifs obtenu à partir de ses bilans (FIGURE 6). "FAIRE APPRENDRE" reste peu conséquent en comparaison d'autres étudiants. "DIRIGER" et "MOTIVER" sont ses préoccupations dominantes. Il reste au niveau de l'animation.

2.3. RENAUD. 1989/90.

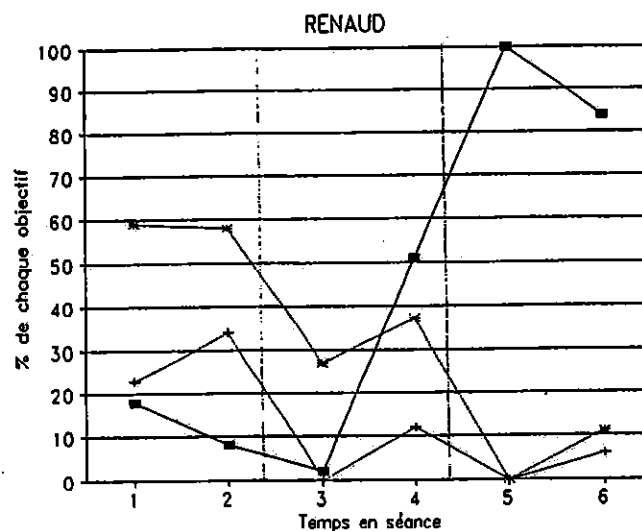


FIGURE 7 : GRAPHE DES TROIS OBJECTIFS CHEZ RENAUD.

Nous disposons de 14 préparations, 6 en athlétisme (longueur) et 8 en sports collectifs (football, basket-ball), plus une séance de jeux de ballon qu'il a substituée à une séance de sports collectifs pour une raison de terrain.

Les préparations d'athlétisme.

. Elles prévoient toutes, mise à part la dixième (dernière séance avant l'évaluation finale) un échauffement qui commence toujours de la même façon, avec de la course. Les trois tours systématiques du début deviennent et restent deux tours à partir de la troisième séance (rituel de démarrage ?)

. Dès ses premières préparations, Renaud propose des jeux. La première séance propose un relais vitesse, puis un relais mixte et il conclut dans son bilan :

"la séance aujourd'hui leur a plu, alors qu'ils ne voulaient pas courir, car c'est fatigant et très peu ludique".

Il cherche d'emblée à les amuser.

. Les jeux occupent la presque totalité de la deuxième préparation y compris dans l'échauffement, avec un jeu de saute-mouton. Ces jeux sont tous mixtes, ce qui signifie une apparition précoce des préoccupations qualitatives. Renaud ne cherche plus seulement à les amuser mais aussi à leur "FAIRE APPRENDRE" quelque chose, à les faire travailler :

"les enfants atteignent maintenant tous les objectifs prescrits au 3e exercice, ils arrivent à 80% de leur performance, c'est-à-dire l'importance essentielle des trois derniers appuis : liaison course-impulsion" (2ème bilan).

La contradiction entre le critère fonctionnel de la vitesse pour gagner et la réalisation qualitative apparaît dès B3, ainsi dans le jeu du loup, Renaud impose aux loups (poursuivants) de se

déplacer à pieds joints, à cloche-pied, puis en pas chassés; dans les relais, il leur met des parcours déséquilibrants par des changements d'appuis...

. Les aspects qualitatifs des jeux des premières séances que nous venons de décrire augmentent et se détachent des formes de jeux pour laisser place à des exercices uniquement qualitatifs, techniques dans l'APS support (un "vrai saut"). Ainsi le premier exercice technique de saut en longueur apparaît à la fin de la 3e préparation, de même quand il reprend l'athlétisme au milieu de l'interstage (P7, P8), les préparations ne comportent que des exercices techniques de saut en longueur. Ses objectifs comme la conception de ses exercices relèvent de pures formes gestuelles, "ne pas allonger la dernière foulée..." Il les formule à partir des comportements observés qui diffèrent des comportements attendus (la norme technique, cf chapitre 4.).

Toutefois la motivation des enfants n'a pas disparu de ses préoccupations, c'est ainsi qu'au bilan de la 9e séance, il dit à propos de l'exercice de longueur :

"au bout de 10mn, tout le monde fait l'exercice correctement, 20mn de saut semble la durée idéale avant qu'ils n'aient trop de sable dans leurs chaussures ou qu'ils manifestent quelque lassitude".

Les préparations de sports collectifs.

Les séances de sports collectifs se situent soit en début de formation, soit à la fin lors du deuxième stage. Il n'a que deux séances d'athlétisme pour le premier stage. L'évolution est similaire à celle repérée en athlétisme.

L'échauffement, avec les tours de course ne reste que dans les premières séances. On ne trouve pas d'exercice technique si ce n'est un, dans les préparations du premier stage (P1, P4, P5), il programme plutôt des matchs, ou des jeux comme la passe à 10. Si le match est placé de façon classique à la fin de la séance comme en P5, il prévoit une durée de 20mn au minimum. Une de ses conclusions est

"l'enthousiasme des vainqueurs à la fin du match". Il est sensible au problème des :

"trois filles qui sortent du terrain, n'aiment pas le foot et préfèrent le volley ou le basket."

Il conclut aussi vers la fin de l'interstage qu'

"il faudra faire des matchs à thèmes".

Dans les séances du deuxième stage, le nombre d'exercices techniques sur les rapports joueurs/ ballon, augmente (3 en P11 et P14), les matchs sont soit "dirigés", soit à thèmes,

"les enfants progressent de plus en plus, ils se régalaient..." (P12).

Ces exemples traduisent bien les va-et-vient entre les deux objectifs "MOTIVER" et "FAIRE APPRENDRE".

Il est à noter un point qui nous paraît très important. Les enfants sont toujours très sollicités, ils s'exercent ou jouent beaucoup en quantité, en particulier en sport collectifs. A la première séance de football, ils jouent à 8 contre 8 sur deux petits terrains en parallèle, ils sont organisés en 3 contre 3, voire 2 contre 2 à partir de P11 (début du 2e stage). Lors des exercices techniques, ils ont un ballon pour trois environ. C'est plus exigeant, plus difficile à organiser, mais les enfants bénéficient d'une activité intense. Nous avons là, la tendance

inverse de celle constatée chez Laurent qui conserve ses groupements de 10 à 12 enfants avec un seul passage à la fois. Si l'on compare les graphes de ces deux étudiants (FIGURE 6 et 7), Renaud a beaucoup moins d'items relatifs à "DIRIGER" que Laurent, et beaucoup plus d'items relatifs à "FAIRE APPRENDRE". Renaud paraît animer le groupe classe à un niveau supérieur par rapport à Laurent, c'est-à-dire qu'il permet beaucoup plus d'activité aux enfants et surtout, il s'est dégagé de la seule animation pour entrer avec ses moyens (du point de vue de ses connaissances didactiques) dans l'apprentissage de savoir-faire sportifs, alors que Laurent s'y est refusé.

D'une certaine façon cet étudiant prend plus de risque sur le terrain, le fonctionnement de nombreux groupes, en même temps, augmente l'incertitude pour l'enseignant et rend son activité perceptive et le contrôle du groupe plus difficiles. Le fait qu'il ait commencé par des jeux, que les enfants aient beaucoup d'activité, lui a-t'il facilité les choses pour prendre le groupe en main ? Dans ses dernières séances, alors qu'il propose beaucoup de technique, les items relatifs à "DIRIGER" sont très faibles, ce qui semblerait vouloir dire que sa classe "tournait". De plus il est très centré sur les contenus, c'est donc qu'il n'était pas préoccupé par des difficultés de mise en place ou de maintenance des dispositifs. Nous pouvons ajouter pour poursuivre la comparaison, que Renaud est un étudiant très calme, très posé, apaisant, qui ne semble jamais s'affoler, ce qui est à l'opposé de Laurent. L'un donne l'impression d'être très sécurisé, l'autre, d'être au contraire très anxieux, lors du contact avec les enfants.

2.4. BENOIT. 1990/91.

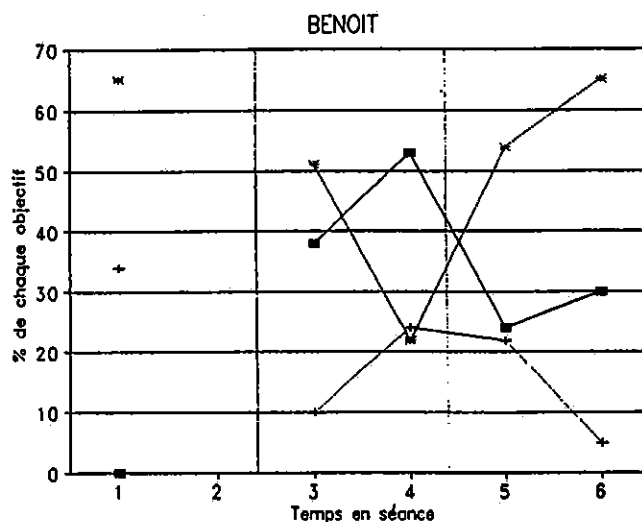


FIGURE 8 : GRAPHE DES TROIS OBJECTIFS CHEZ BENOIT.

Nous avons 12 préparations de Benoit, 6 en athlétisme (course, longueur, triple) et 6 en sports collectifs.

Chez Benoit, la répartition de ses contenus est marquante. Il ne remplit que la colonne "exercices techniques" en athlétisme, comme en sports collectifs et les colonnes "performance individuelle" pour l'athlétisme, et "match" pour les sports collectifs. Les contenus des autres colonnes sont quantité négligeable. Sur 44 tâches proposées, 25 sont des exercices techniques, 11 des matchs ou prise de performance et 8 se répartissent sur des jeux (6 en sports collectifs et 2 en athlétisme).

Il reste fidèle à l'image très traditionnelle de ces activités. Il fait des exercices qualitatifs pour "FAIRE APPRENDRE" les élèves, puis pour les "MOTIVER", il fait soit une prise de performance en fin de séance pour l'athlétisme soit un match en sports collectifs. Sa séance d'athlétisme commence

toujours par un échauffement "classique". Il fait courir les enfants et leur fait faire quelques exercices moteurs, il n'inclut des formes jouées que dans la première séance. Chaque fois qu'il propose une tâche où l'élève pourrait se prendre au jeu du résultat, il introduit des exigences qualitatives, par exemple :

"il découpe la course d'élan en trois zones et demande aux enfants de marcher, trotter et courir en fonction des coups de sifflet qu'il donne".

Il ne les confronte réellement à une tâche de performance, dans laquelle leur saut est mesuré, qu'à la dernière séance.

Il prévoyait une

"séance agréable pour cette dernière séance interstage", et l'aspect "agréable" est "une balle au camp en fin de séance, s'ils ont été gentils".

Tout l'aspect "saut" y compris la prise de performance représente l'aspect "sérieux", "travail" donc contraignant d'où la nécessité de sortir de l'APS avec un jeu de ballon pour leur faire plaisir, les récompenser. Il sera surpris de voir l'intérêt déclenché par la prise de performance de longueur :

"on assiste alors à une participation dynamique et intense des enfants... je reste très surpris de l'effet du décamètre. C'est comme si les enfants attendaient cela depuis le début" (Bilan 2/04/91).

En sports collectifs, on trouve plus de jeux, autres que des matchs (4). Ces jeux sont des relais-navette où les enfants doivent à la fois réaliser un parcours technique (dribble, passe... avec des obstacles à contourner...) et terminer les

premiers pour gagner. Les deux premières séances de sports collectifs se situent pendant le 2e stage, pendant lesquelles il a vraiment essayé de ne pas se faire "dépasser", déborder par les enfants. Nous avons déjà souligné le fait que Benoît a éprouvé de gros problèmes pour "DIRIGER" (FIGURE 8). Le fait qu'il se focalise sur des exercices techniques, qu'il centre les enfants sur des formes gestuelles, pendant une bonne partie de ses séances, peut constituer un élément d'explication. Les enfants sont peu intéressés et s'agitent. Il ne maintient pas un équilibre suffisant entre les deux objectifs "FAIRE APPRENDRE" et "MOTIVER" vu les exercices d'apprentissage proposés. Il se met ainsi en difficulté pour "DIRIGER" car les enfants sont peu intéressés.

Comme Renaud, Benoît a le souci que les élèves s'exercent beaucoup, il fait donc toujours 3 ou 4 parcours au lieu de 2, des matchs qui se déroulent sur de petits terrains en parallèle, ou encore 2 ateliers de prise de performance. Il choisit des dispositifs difficiles à mettre en place.

Ceci s'ajoute à l'intérêt très relatif que les tâches (techniques) offrent aux enfants. Une évolution très nette dans les contenus de sports collectifs se fait jour vers la fin, dans les 2 derniers jours du 2e stage. Ses jeux deviennent plus fonctionnels. Il organise le contenu du jeu à partir du résultat proposé aux enfants, son but étant de les dynamiser. Et c'est à partir de ce résultat, qu'ils peuvent essayer de modifier leurs moyens. C'est cette coordination résultat-moyens que l'étudiant opère au niveau de la conception.

"Dans un jeu d'attaque/défense sur un terrain où il n'y a un but que d'un côté, l'attaque a 10mn pour marquer le plus de buts possibles et la défense, si elle intercepte, envoie le ballon sur le mur opposé au but. Ou encore, un concours entre 4 équipes, 1 point à celle qui est la plus rapide, et l'équipe qui totalise 5 points a gagné".

A la fin d'une telle séance, il estime :

"avoir enfin pris plaisir à leur enseigner le sport-collectif, la séance s'est bien déroulée et je reste content de moi",

alors qu'à la séance précédente (sur le schéma, 3 exercices techniques + un match de 3mn), il concluait,

"j'arrive à obtenir le silence, mais cela prend du temps, trop de temps... il faudrait que sans les gronder, j'arrive à les motiver suffisamment pour oublier les conflits où répartir les éléments perturbateurs dans des équipes différentes..."

Dans les deux cas, il s'agit de la même classe, dans la même APS.

En conclusion Benoit est en difficulté pour "DIRIGER". Dans ses documents écrits, il se situe de façon dominante sur le pôle "FAIRE APPRENDRE", avec des exercices qualitatifs de type gestuels, centrés sur des formes et en fin de séance il propose une formule plus motivante comme un match à petit effectif ou une prise de performance. Une évolution apparaît sur les deux derniers jours du 2e stage, où les exercices techniques disparaissent et laissent place à des jeux fonctionnels qui ne cherchent pas seulement "à les amuser" mais qui les centrent sur

l'APS enseignée en activant chez les élèves, les relations but/résultats, buts/résultats/moyens. Il semble dépasser la contradiction entre le fait "d'amuser les enfants", et le fait de leur "faire apprendre". Dans le premier cas, ils n'apprennent pas et l'enseignant ne joue pas son rôle, mais dans le deuxième, ils s'ennuient et sont difficiles à contrôler.

2.5. CHRISTOPHE. 1990/91.

Le dossier de Christophe ne nous permet d'étudier que 7 préparations de séances de hand-ball faites dans l'interstage (4) et dans le deuxième stage (3). Christophe est un cas intéressant. Très sérieux et impliqué, bon animateur sur le terrain, mais centré sur ses préparations, avec des bilans très restreints, voire absents, il se démarque de la moyenne des étudiants rencontrés dans cette formation et ce point nous questionne.

La grille de sports collectifs appliquée à ses préparations permet les observations suivantes.

. Il formule systématiquement des objectifs, soit d'une façon précise comme, "l'appel de la balle dans l'espace libre", soit de façon très générale, "le travail de la contre-attaque".

. Les enfants semblent très activés (3 matchs en parallèle à plusieurs reprises, des 2 contre 2, des exercices par 2 ...)

. Un schéma de séance ressort dont le plan est le suivant :

- un échauffement, où il cherche à utiliser la course sous des formes "ludiques" (jeu de course-attrape, de course de vitesse..)

- un ou deux exercices de technique individuelle (joueur/ballon), le plus souvent en déplacement et qui se terminent par un tir.

- puis un ou deux exercices techniques d'attaque/défense sur un demi-terrain.

- enfin pour terminer, un match de 5 mn sur le grand terrain avec 4 équipes homogènes entre elles, 2 qui jouent, 2 qui observent.

De temps en temps, il fait des mini-matches en travers du terrain avec des équipes de 4 ou 5 joueurs, mais ils sont toujours placés en début de séance (est-ce pour avoir les enfants plus calmes et attentifs ?)

. Ses exercices techniques, comme ses formulations d'objectifs renvoient à une certaine représentation de la pratique sociale du hand-ball, représentation que nous qualifions de dominante chez nos étudiants (cette appréciation est de nature totalement empirique). C'est ainsi qu'il parle de défense de zone ("défense collective en ligne"), qu'il s'attache à des règles comme la remise en jeu avec un pied sur la ligne.

. Sa préoccupation dominante consiste à faire en sorte que le jeu de ses élèves se rapproche le plus possible de son image du hand-ball,

"la défense collective en ligne permet un jeu plus proche de l'APS qu'est le hand-ball" (P4)... on se rapproche enfin d'une situation de hand-ball" (P5)... son objectif en P7 est de "se rapprocher le plus possible de l'APS en jeu, tactique et actions de jeu".

Pouvons nous comprendre ce qui organise Christophe ?

. Nous n'avons pu le voir enseigner une autre APS que les sports collectifs (hand-ball, basket-ball). Son activité d'option étant la voile, il a choisi l'activité qu'il croyait ensuite connaître le mieux. Il tenait tellement à ne pas changer d'APS,

qu'il a modifié son créneau d'intervention dans l'emploi du temps pendant l'interstage, afin d'être seul au gymnase et de poursuivre ainsi cet enseignement. S'il n'avait pu le faire, il aurait dû composer avec un autre étudiant qui aurait travailler en parallèle avec lui et il aurait dû s'adapter.

. Ses documents sont organisés, comme nous l'avons déjà souligné, essentiellement par rapport à ce qu'il prévoit de faire, du point de vue des contenus. Peu de considérations de type pédagogique (gestion de la classe, du matériel, du temps...) sont abordées. Ses préoccupations portent sur le dispositif spatial des tâches, sur les objectifs poursuivis, libellés en termes de hand-ball, et sur l'anticipation de ce que les enfants doivent faire dans la tâche.

. La colonne bilan est plus remplie dans les premières séances que dans les dernières, les quelques observations qu'il fait à propos des réponses motrices des élèves traduisent des écarts avec ses objectifs. Ce point mérite d'être approfondi ultérieurement.

. A plusieurs reprises, il signale être entré dans le jeu ou avoir placé un joueur neutre qui faisait ce qu'il lui disait, pour modifier la situation, c'est-à-dire qu'il essaie de faire apparaître ce qu'il attend, il cherche en intervenant directement à réduire l'écart observé

"je rentre dans le jeu pour mettre en évidence le démarquage".

"FAIRE APPRENDRE" paraît vraiment l'objectif dominant chez lui, mais il s'agit d'un "FAIRE APPRENDRE", non en relation avec ce qui se passe "ici et maintenant", mais uniquement en relation avec ce qui est prévu à priori, avec les objectifs visés, avec sa

représentation du hand-ball, d'où les différents exercices techniques, qui constituent le corps de la séance. Il fait peu de concessions aux enfants sur le pôle motivation, uniquement en début de séance, lors de l'échauffement, ou bien en fin de séance avec le match qui joue le double rôle, de motiver les enfants et d'être le moment synthétique d'application de ce qu'ils ont appris (il répond à la fois à la logique des enfants et à la sienne). Nous pouvons dire que sa conception est de type analytique et mécaniste.

Ses documents traduisent une focalisation sur son activité d'enseignant : il prévoit les choses, cherche à les faire se dérouler selon ses prévisions, observe et ajuste les situations par rapport à ce qu'il en attend. En conséquence, nous n'avons pas d'information ou très peu, sur le déroulement de la séance elle-même. Il minimise les prises de risques et affronte un minimum d'incertitude.

2.6. MANUELLE. 1990/91.

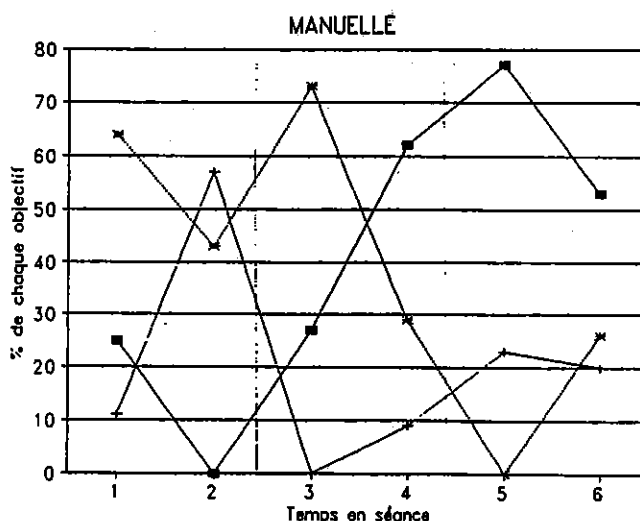


FIGURE 9 : GRAPHE DES TROIS OBJECTIFS CHEZ MANUELLE.

