

## CHAPITRE 2

### METTRE EN MOTS DES ACTIVITES SPORTIVES

Claudine MARTINEZ.

#### Résumé

-

Ce chapitre expose à l'aide d'exemples, mes façons actuelles d'intégrer les données de l'entretien d'explicitation dans ma pratique d'enseignante en EPS, alors que je suis depuis longtemps engagée dans une démarche d'évaluation formatrice.

Installer les élèves dans une attitude de retour réflexif sur leur pratique, n'est-ce pas là une voie originale, mais nécessaire à notre discipline ? L'entretien d'explicitation permet beaucoup plus que le retour réflexif puisqu'avec l'acte réfléchissant les élèves et l'enseignant peuvent accéder à des informations pré-réfléchies sur le vécu de l'action. Une telle stratégie d'enseignement-apprentissage concilie l'optimisation des apprentissages moteurs et la construction de savoirs, tout en respectant la spécificité de notre discipline.

Toutefois, les techniques de l'entretien d'explicitation, savoirs-faire, attitudes, sont totalement opposés à celles qui sont spontanément mobilisées. Elles nécessitent également de dépasser des difficultés et des obstacles qui surgissent au début de leur mise en oeuvre.

Les retombées, tant au niveau de la classe qu'au niveau personnel sont incitatrices à la poursuite de l'aventure.

#### Présentation personnelle.

-

Claudine Martinez, professeur agrégée en EPS, j'enseigne à la Faculté des Sciences du Sport et de l'EPS à Montpellier. Grâce aux "stages Maurice Baquet" à Sète, impulsés par Robert Mérand (présence de 1968 à 1986), je me suis prise au piège de l'innovation pédagogique et me suis faite contaminée par le virus de la démarche-réflexive. D'abord focalisée sur un travail de didactique de la natation dans une optique constructiviste, je me suis ensuite intéressée à la genèse de la compétence pédagogique chez de jeunes enseignants novices en EPS. J'ai abouti à une thèse que j'ai soutenue en janvier 1993. Je m'intéresse aussi dans le même sens au fonctionnement des formateurs. L'entretien d'explicitation me permet de poursuivre toutes ces pistes de façon inédite et de m'engager davantage sur le terrain de la recherche selon une approche qualitative et clinique.

Entre le moment où le sujet vit ce qu'il vit, comme il le vit et le moment où il en parle, que restitue-t-il ? Qu'est-ce qui reste dans l'oubli ? N'y-a t-il pas là, un espace, un temps, une porte qui reste fermée sur certaines facettes du vécu ? De nombreuses informations restent inexplorées, inexploitées, et ne reviennent pas à la conscience du sujet alors qu'elles étaient actives dans la situation de vie. Les techniques de l'entretien d'explicitation font apparaître des éléments jusqu'à présent insoupçonnés et qui mettent en lumière l'inadaptation de modalités de fonctionnements spontanés comme le questionnement. Bien sûr, questionner n'est pas nouveau, mais je voudrais montrer, à partir d'exemples vécus dans des séances d'Education Physique et Sportive comment les manières de questionner influencent le type de réponses que nous obtenons et comment l'entretien d'explicitation s'inscrit dans ma pratique professionnelle.

L'entretien d'explicitation est une sorte de boîte à outils magique. Il m'a permis de découvrir et de pénétrer ce no man's land, cet espace de parole inédit. Il faut bien le constater, cet espace est occulté dans les pratiques de questionnement habituelles, aussi bien dans les pratiques d'enseignement que dans les pratiques de recherche en enseignement. D'ordinaire, il est demandé au sujet d'expliquer ce qu'il a fait, soit dans une communication directe (*explique-moi... pourquoi as-tu fais cela ?...*), soit dans un questionnaire écrit. Ces pratiques courantes reposent sur le postulat que le sujet peut passer directement d'un vécu antérieur à une réflexion rationnelle sur ce vécu. Piaget a décrit les différentes étapes du processus de conceptualisation à partir de l'action.. Il montre comment, et par quel processus, le sujet peut passer de l'action vécue à l'action représentée, et de l'action représentée à la réflexion sur celle-ci (troisième niveau d'abstraction). Or en nous référant à Piaget, nous avons constaté que le vécu n'est pas totalement disponible au plan de la conscience réfléchie. En conséquence les réponses aux questions restent souvent brèves et générales ("*je ne sais pas...*") et ne permettent pas de proposer des solutions aux élèves.

Professeur d'EPS à l'Université, mon terrain d'exploration comprend aussi bien l'enseignement de pratiques physiques (natation, athlétisme, danse...) à des étudiants que des enseignements théoriques pour la préparation au métier d'enseignant et aux concours professionnels (CAPEPS, agrégation). Comme la démarche inductive tient une grande place dans le travail de réflexion théorique, je suis sans cesse interpellée par les relations pratique-théorie et théorie-pratique.

L'entretien d'explicitation est arrivé, je dirais, "à point" dans mon itinéraire personnel d'enseignante. Après m'être nourrie des travaux sur l'évaluation formative et formatrice avec l'équipe d'Aix-en-Provence (Nunziati, Bonniol) à laquelle participait P. Vermersch, j'ai eu la chance d'être sollicitée par P. Vermersch pour participer à son premier groupe de travail

national sur l'Entretien d'Explicitation. L'évaluation formatrice cherche à favoriser le retour réflexif de l'élève sur sa démarche et à stimuler ses propres boucles de régulation, mais sa mise en œuvre me laissait insatisfaite. L'entretien d'explicitation me fait pénétrer dans ce "no man's land", que je situe entre le "faire" et l'activité mentale de recherche de rationalisation de ce "faire". Il me permet d'aller beaucoup plus loin dans la stimulation des processus de l'élève.

Grâce au travail réalisé dans le cadre du GREX, j'ai découvert de nouveaux possibles, même si bien d'autres restent encore à inventer. Quels sont-ils ? Quels obstacles faut-il vaincre pour y accéder ? Dans quelles conditions les pratiques de l'explicitation sont-elles envisageables ? Voilà quelques questions qui me mobilisent dans ce chapitre. Je vais tenter d'y répondre à l'aide d'exemples prélevés dans le quotidien de mes enseignements ou de celui de collègues impliqués dans un groupe de travail local.

## I. POUR COMPRENDRE MA DEMARCHE EN EPS

En EPS, le vécu de l'élève est un vécu physique, corporel. L'élève expérimente son corps dans ses interactions avec le monde tel que l'enseignant peut l'aménager grâce aux situations pédagogiques qu'il lui propose. L'élève est à la fois sujet et objet. Sujet, avec ses intentions, ses représentations, ses croyances, les décisions qu'il prend etc... Objet, car il découvre son corps à partir des expériences qu'il vit dans la confrontation aux activités sportives (APS). S'il est guidé, il va à l'aide de nombreux effets, identifier, prendre conscience de propriétés de son organisme, de son corps physique, de sa motricité. En retour, ces "prises de connaissance" lui ouvrent l'accès à de nouvelles possibilités d'action et donc à des modifications de ses habiletés motrices et de ses représentations.

Nous avons l'habitude de dire en EPS que les APS ne sont que le support de l'enseignement. Par APS (handball, athlétisme, natation ...), il faut entendre un ensemble de règles, de contraintes motrices, de dispositifs matériels. Cet ensemble est objet d'ajustement, de transposition de la part de l'enseignant, en fonction de ses finalités/objectifs, du public des élèves et du contexte de l'école.

Au départ, le vécu physique ou moteur de l'élève est très global. Au-delà du résultat obtenu, de la performance, c'est d'abord un ressenti organique qui est premier. Il se manifeste par des sensations positives (agréables, de bien-être) ou négatives (désagréables, pénibles, douloureuses) :

*"c'est super, je recommence!...; je me fatigue vite...; je suis essoufflé...; j'ai un point de côté...; j'ai pris de l'eau dans le nez...; j'ai mal aux bras etc ..."*

Mais le ressenti, c'est de façon indifférenciée, le ressenti lié aux actions du sujet comme celui relatif aux effets produits par ses actions initiales. Par exemple :

Des élèves nagent sur le dos avec un flotteur entre les jambes. Leurs actions de bras alternées sont très latérales par rapport au grand axe du corps. Elles déséquilibrent le corps latéralement et, de ce fait provoquent des oscillations du bassin et des jambes de part et d'autre du grand axe du corps.

Les élèves perçoivent à la fois des informations tactiles et kinesthésiques de leurs actions de bras (actions volontaires), mais aussi de leurs actions de jambes, sorte de balayage latéral. Ce balayage est une réaction de rééquilibration des actions très latérales et alternées des bras. Ce phénomène bio-mécanique n'est pas forcément connu des élèves (savoir déclaratif). Ils ne font pas la différence entre ces deux types d'action -actions motrices volontaires (les bras) et actions de ré-équilibration automatiques (bassin, jambes)-. De plus, la perception de ces informations sur leur corps dans l'eau résulte d'une éducation qui est actuellement loin d'être évidente. Donc toutes ces informations sensorielles ne sont pas forcément conscientes, et amener l'élève à réguler à partir de cette perception l'est encore moins.

### Vue de dessus

-

Faire mettre en mots aux élèves ce ressenti très global, opaque comme dirait Vermersch, c'est leur permettre d'abord d'en prendre conscience, puis

dans un autre temps (niveau de l'abstraction réfléchie) leur faire différencier ce qui est "cause" et ce qui est "effet", donc leur faire construire cette relation causale entre les deux types de mouvements alors qu'ils les perçoivent presque simultanément, du fait du caractère cyclique de la nage. Qu'est-ce qui commence et qu'est-ce qui n'est qu'une réaction à... (donc du fait de l'organisme ou des lois de la motricité) ?

Le schéma théorique du processus général de conceptualisation que Piaget a décrit me guide pour coder les réponses des élèves ainsi que pour guider mes propres interventions ou mes relances lors des questionnements.

**sujet**

\_\_\_\_\_ **objet**

**but - résultat**

(périphérie)

**C**

Vers les régions centrales

**C'**

*Processus de prise de conscience    Processus de prise de connaissance*

*de l'action propre du sujet*

*des propriétés de l'objet*

-

**Processus de conceptualisation selon Piaget (1974 a).**

-

Alors, comment aider, guider les élèves:

- à passer de la non-perception de certains effets produits sur leur corps à leur perception (prise de conscience) ?
- à attribuer du sens à ces informations perçues (connaissances relatives au corps mécanique, au corps organique, à la motricité etc... en relation avec le milieu physique dans lequel ils inter-agissent) ?
- à ajuster, modifier les moyens mis en œuvre, c'est-à-dire leurs façons de faire, entraînant ainsi une modification des effets produits ?

Pour parler en termes piagétiens, comment faire pour les aider à passer de la périphérie, ce qui est le plus directement accessible de façon spontanée, à savoir les but et les résultats (effets produits), vers des régions plus centrales de l'objet (propriétés plus éloignées de la perception immédiate) et de l'action propre du sujet. Cette construction de savoirs à partir de l'action offre en retour de nouvelles possibilités aux élèves : celle d'anticiper (planification) et celle de réguler (ajustements de leurs moyens d'action).

Je vous propose un exemple en natation pour illustrer ces réflexions :

Pour flotter sans difficultés dans le milieu aquatique, il s'agit d'abord de faire construire deux propriétés du corps, qui sont contraires aux représentations spontanées du "bon terrien" et qui organisent les comportements de l'acteur débutant. Ce n'est qu'une fois, ces deux propriétés identifiées par des expériences corporelles dans l'eau, que ses actions pourront être adaptées dans le nouveau milieu aquatique.

<b><i>Prise de conscience de l'action propre.</i></b>	<b><i>Prise de connaissance de l'objet</i></b>
<b><i>Processus d'intériorisation.</i></b>	<b><i>Processus d'extériorisation..</i></b>
<i>I. si je lâche tout appui, toute relation au</i>	<i>... mon corps ne tombe pas, mais :</i>

<i>monde solide,</i>	<p>1. <i>il flotte dans certaines conditions,</i></p> <p>2. <i> dans une position presque verticale, les jambes vers le fond, et la surface de l'eau au niveau du front.</i></p>
<i>II. si j'immerge mes orifices (nez, bouche ouverte, oreilles)</i>	<i>mon corps ne se remplit pas. Ses limites ne sont pas celles que je crois : lèvres, narines... mais la gorge...</i>

En EPS il s'agit d'abord, de permettre aux élèves de faire des expériences motrices dans des situations favorisantes (*descendre au fond de l'eau, puis de plus en plus vite... pour éprouver les effets de la Poussée d'Archimède*), puis de susciter les prises de connaissance et les prises de conscience correspondantes (cf le tableau ci-dessus). En ce sens le retour réflexif, réfléchissant pour être plus précis, est pour moi constitutif de notre discipline.

Dans le contexte français actuel des collèges et lycées, la discipline EPS a encore des difficultés pour bénéficier des conditions minimales nécessaires à son enseignement (en horaires, en installations, en matériel). Faire de l'EPS est coûteux et demande des conditions différentes de celles de la plupart des autres disciplines. Si l'apprentissage des mathématiques est possible avec des élèves assis dans une salle de classe devant un tableau noir avec quelques documents, il n'en va pas ainsi en EPS. Aussi parler de retour réflexif comme partie intégrante de la discipline, a aujourd'hui quelque chose d'intempestif. Les cours sont souvent réduits à une portion congrue du fait de l'intégration dans les horaires des déplacements ainsi que du déshabillage et du rhabillage des élèves!

## II. DIFFICULTES, OBSTACLES RENCONTRES

Aborder, pénétrer cet espace entre le "faire" et le "représenter", ne peut s'accomplir que lorsque j'interagis avec mes élèves. L'activité propre de chacun est donc sollicitée. Cet espace de parole étant inédit, les pratiques d'enseignement-apprentissage utilisant ce nouvel outil sont encore inhabituelles et les comportements de chacun s'en trouvent forcément modifiés, remis en cause. Aussi, avant de présenter quelques avancées, je voudrais faire part de quelques difficultés et de quelques obstacles rencontrés, précisément dans la mise en œuvre de cette démarche de questionnement, parce qu'ils en gênent les effets. L'acte d'enseignement lie les différents acteurs de telle façon qu'il m'est impossible de dissocier les difficultés et les obstacles rencontrés chez l'enseignant et chez ses élèves.

## II. 1 Un questionnement de l'enseignant différent du questionnement spontané : Impasse ou nouveau départ ?

Une première avancée fut pour moi la possibilité d'aller au-delà de certaines réponses des élèves, du type:

*"Mme, je n'y arrive pas..."*

*Je ne sais pas le faire..."*

*Je ne comprends pas..."*

*je ne vois pas.... je n' sais pas..."*

*Je n'y comprends rien... ça ne va pas..."*

Il y a quelques temps de cela, je ne savais pas trop comment aider les élèves qui me donnaient ce type de réponses. Comme si ce qu'ils me disaient constituait une réalité. Je ne voyais pas d'autre voie que celle de les encourager à refaire, à ré-essayer ou bien encore à me montrer afin de faire moi-même, un diagnostic de leur difficulté. Je restais, en quelque sorte, à la porte de ce nouvel espace d'investigation.

J'étais loin d'imaginer que ces réponses étaient surtout dues au type de questions posées:

*"Pourquoi as-tu fais comme cela ?*

*Explique-moi ce qui s'est passé ?*

*Dis-moi pourquoi tu as fait cela ?*

*etc..."*

Car ce type de questionnement part du postulat, déjà souligné dans l'introduction, que les élèves disposent d'emblée des données de leur vécu et peuvent y réfléchir ou les analyser aussitôt. Or deux étapes indispensables, se situent entre le moment du vécu et le moment de la réflexion sur ce vécu, et sont ainsi ignorées.

Je me réfère aux travaux de Piaget (1974) repris par Vermersch. Avant que le vécu ne devienne un objet de réflexion possible, encore faut-il permettre :

- 1. Qu'un premier réfléchissement s'opère du vécu au représenté, conduisant au premier niveau d'abstraction. Il traduit



la reconstruction de ce qui s'est passé dans l'action, au plan de la représentation (le vécu représenté). *"L'action étant une connaissance autonome", le réfléchissement "ne consiste pas en un simple éclairage,... mais en une reconstruction aussi laborieuse que si elle ne correspondait à rien de déjà connu pour le sujet lui-même..."*.

-2. La phase de thématization. Celle-ci est possible par la mise en mots (le vécu thématized). Elle correspond à une restitution verbale, aussi fine que possible, de ce qui fut vécu.

Or le questionnement habituel, spontané, opère comme si ce mécanisme était automatique.

J'ai donc appris à poser d'autres questions afin d'aller chercher l'information qui reste masquée derrière les premières formulations du type des précédentes, par exemple :

*"Et quand tu n'y arrives pas, que fais-tu...?"*

*et quand tu ne sais pas le faire, que fais-tu précisément dans ce cas là...?"*

*et quand tu ne comprends pas, qu'est-ce que tu comprends...?"*

*quand tu ne vois pas comment faire, que vois-tu...?"*

*quand tu ne sais pas, que sais-tu ? etc..."*

Ce type de questions qui peuvent, dans un premier temps, paraître étranges m'ont toujours permis d'obtenir des réponses. L'élève entend à travers cette phrase, un double message de la part de l'enseignant. La première partie de la phrase signifie à l'élève, qu'il enregistre sa difficulté, la deuxième partie ou question proprement dite l'autorise à dire ce qui s'est effectivement passé pour lui, indépendamment de toute norme et de toute réponse attendue. Donc, au lieu de nous trouver dans une sorte d'impasse, c'est un nouveau démarrage qui se produit vers quelque chose, que ni l'un ni l'autre ne connaît.

La mise en mots par l'élève de ce qu'il a vécu, de la façon dont les choses se sont passées pour lui, n'apporte apparemment rien de nouveau (au sens d'explications). Cela peut sembler du temps perdu aux enseignants ! C'est pourtant là une étape essentielle. Elle est nécessaire au processus de conceptualisation du sujet pour lui permettre ensuite d'exercer sa réflexion, son activité rationnelle (troisième niveau d'abstraction) sur ces matériaux dont il ne peut disposer, sans le travail de ce passage, de ce réfléchissement du plan de l'action à celui de

sa représentation. Cette mise en mots lui permet donc de s'auto-informer dans la mesure où ce qu'il dit, constitue une révélation. C'est un fait : nous n'avons pas conscience de tout ce qui se passe dans l'action.

## **II. 2 Comment exploiter "des réponses tellement pauvres et générales" ?**

*"A quoi sert de questionner les élèves, leurs réponses sont tellement pauvres et tellement générales, on ne peut rien en faire !" Voilà une remarque classique que j'entends dans les formations.*

Il est vrai, les réponses des élèves sont dans un premier temps, faites de généralités. Elles ne sont pas, dans ce cas, spécifiques d'une situation singulière et renvoient à une classe ou une catégorie de situations.

Voici un extrait de protocole réalisé avec des élèves de terminales en gymnastique au sol. Il montre, que sans aller jusqu'à l'explicitation, il est facilement possible de parvenir à des réponses plus intéressantes et exploitables.

Il s'agissait d'une évaluation qui comptait pour la note de contrôle en cours de formation pour le bac. Le collègue demandait aux élèves de répondre, après leur réalisation gymnique, aux questions suivantes:

*"Comment analyses-tu ta prestation d'un point de vue critique ?*

*Que faut-il renforcer ? Que faut-il modifier ?"*

Ces questions visaient d'une part à évaluer certaines connaissances, d'autre part à optimiser les réalisations des élèves en suscitant un retour réflexif sur leur prestation.

La formulation des questions renvoie aux remarques faites précédemment. Elles supposent que les élèves disposent mentalement des informations relatives à leur réalisation et qu'ils peuvent greffer sur elles une réflexion de type rationnel, explicatif.

Voici, pour exemple, les premières réponses de deux de ces élèves:

- pour Anne : "*Rien n'a marché.... je n'avais pas d'énergie.. je me suis sentie déséquilibrée*".

-pour Delphine : "*Aucune figure n'est au point, c'est de l'à peu près... aucune figure n'est bien*".

Ce sont les réponses que l'on obtient habituellement des élèves. Elles présentent trois caractéristiques :

- elles sont formulées à la forme négative : "*ne... pas; n'...point*" ou en termes d'omission. Elles font référence de façon implicite à des normes, aux bonnes réponses attendues.

- ce sont des jugements de valeur : "*rien n'a marché; C'est de l'à peu près; ...n'est bien*".

- elles ne donnent pas d'informations sur la réalité de ce que les élèves ont fait. Les termes sont très généraux : "*énergie; pas marché; déséquilibrée; à peu près*".

En allant plus loin dans le questionnement, le collègue parvient à obtenir des informations plus précises. Voici les moments de ce dialogue :

	<i>"Rien n'a marché...</i>	Jugement global
son action, à la négative.	<i>Je n'avais pas <b>d'énergie</b>, je me suis sentis <b>déséquilibrée</b></i>	Termes généraux relatif à forme
	<i>Je n'arrivais pas à..</i>	Toujours en termes négatifs
normes.	<i>je n'ai pas pu...</i>	exprimant un écart à des
	<i>j'avais l'impression..."</i>	

suivent 4 à 5 phrases de commentaires, d'opinions.

les négations	<i>"Comme je ne suis pas à l'aise, je</i>	Elle commence à dépasser
pour elle.	<i>dois penser à ce que je fais et je</i>	pour dire ce qui se passe
relancer	<i>suis surprise par l'élément gym-</i>	Il aurait été intéressant de
sur:	<i>nique qui arrive...</i>	encore, pour en savoir plus
quand elle qu'elle fait...		- ce à quoi elle pense, pense à ce
		- quand elle est surprise....
	<i>A la fin, j'avais l'impression de me casser la figure".</i>	- quand elle a l'impression de se casser la figure...

Les réponses des élèves qui sont considérées comme pauvres résultent à la fois, du fonctionnement des élèves installés dans leur statut d'élève, dans les rapports classiques de l'enseignement et du questionnement spontané des enseignants qui ne savent pas qu'ils peuvent aller chercher de l'information précise derrière ces généralités, ni comment aller la chercher. Voici un autre exemple qui montre comment il est possible de faire passer l'élève d'une formulation générale à des informations précises :

En travaillant avec Aude sur sa brasse dissymétrique:

Aude: *"avec le pied gauche, je me sens mal,; je me sens mieux avec le pied droit, mais je n'avance pas.*

Pr: *et quand tu te sens mal, que sens-tu ?*

Aude: *je me sens déséquilibrée,*

Pr: *OK, et quand tu te sens déséquilibrée, qu'est-ce qui se passe pour toi, à ce moment là?*

Aude: *je sens mon pied qui part à l'extérieur et je me sens basculer".*

Etc...

-

Ces informations permettent à l'élève, d'identifier ce qui provoque la dissymétrie de sa nage de brasse, première étape vers sa résolution active de ce problème.

-

### **II.3 Une conception de l'apprentissage qui se démarque de celle du positivisme.**

Habituellement, il suffit au professeur d'EPS d'observer les réponses motrices de ses élèves pour intervenir. Puis, il modifie la tâche ou l'un de ses paramètres, fait un feed-back à l'élève comme : *"pousse sur tes jambes...ne baisse pas la tête au moment où... ne joue pas tout seul... fais des passes... prends un pas d'élan de plus...etc"*, ou lui pose une question.

Pourquoi questionner au-delà de ce qui est directement perceptible ? Observateur extérieur, l'enseignant dispose d'emblée du déroulement visuel de la réalisation motrice de ses élèves. Il voit des écarts entre les comportements moteurs réalisés devant lui et les images, qu'il a en tête des comportements moteurs de la bonne réponse. Dans la vie de la classe, l'enseignant éprouve plus ou moins fortement les pressions temporelles et affectives. Aussi est-il normal qu'il ré-agisse de suite par une consigne. La plupart du temps, il énonce ce que l'élève a fait et qui s'écarte de la bonne réponse (*ne baisse pas la tête au moment où...*) ou lui dit ce qu'il devrait faire pour que ce soit bien (*pousse sur tes jambes...*).

Sa posture d'observation est organisée par l'évaluation des écarts entre ce que l'élève fait et la bonne réponse, celle qui montre que l'objectif est atteint. En conséquence, il cherche uniquement à réduire ces écarts, éventuellement en utilisant des questionnements. Des recherches récentes en enseignement témoignent du fait que le questionnement reste une procédure peu utilisée dans les feed-back que les enseignants d'EPS renvoient aux élèves.

Ce fonctionnement de l'enseignant reste assez proche de ce Piaget qualifie de "périphérique", dans la mesure où il opère le moins de détours possibles pour atteindre ses buts : que les élèves arrivent le plus vite possible aux bonnes réponses. De ce fait, il occulte ainsi totalement l'activité propre des élèves et les réduit à n'être que des machines enregistreuses et reproductrices. C'est le même fonctionnement que celui du jeune enfant qui joue pour la première fois, sur un plan d'eau avec son bateau à voile . Il agit spontanément, ignorant encore des propriétés propres de son bateau, les réactions de la voile à l'intensité et à la direction du vent, mais aussi les réactions du gouvernail aux courants, aux effets de l'eau. Il exerce une poussée avec sa main sur l'arrière de son bateau -action propre du sujet directement orientée par le but à atteindre - vers son but, l'endroit qu'il souhaite lui voir atteindre.

Cette logique de fonctionnement est très ancrée dans notre profession. Le système But-Moyens-résultats prend les contenus suivants :

---

**BUT**

**MOYENS**

---

**RESULTATS**

(effets produits)

---

---

Comportements (a)  
attendus

Tâches-exercices

(a)

Réponses motrices

des élèves, vues de  
l'extérieur.

(b) Consignes verbales

---

Démonstration

(b)

---

(b)

-

**Schéma de l'acte d'enseignement de type positiviste**

Ce fonctionnement de type positiviste ne convient plus, pour la mise en oeuvre d'une démarche d'évaluation formatrice. Me limiter aux observations extérieures du "corps en mouvement" ne me permet pas de faire réussir un élève en difficulté ou en échec. En plus de ces informations, j'ai besoin d'accéder à ce qui fait agir le sujet, donc à son vécu subjectif du moment (selon les cas, à son projet, son but d'action immédiat, à ses représentations en action, à ses croyances, ses peurs, à ses perceptions ou absence de perception etc...). Les verbalisations que j'obtiens me permettent alors de faire des hypothèses et donc des propositions pour l'aider.

Voici deux exemples qui montrent combien il est illusoire de se limiter aux seuls comportements moteurs observables et d'occulter ce qui se passe dans la "boîte noire" de l'élève :

Lors d'un enseignement en natation, j'observe un étudiant qui fait un battement de jambes peu orthodoxe, en dos crawlé: un pédalage des jambes comme celui du vélo, avec flexion marquée des genoux qui sortent de l'eau. Cette modalité le freine autant qu'elle le propulse. Il y a quelques temps de cela, je lui aurais donné une consigne comme "ne sors pas tes genoux de l'eau" pour amener une modification de son action.

Voici la séquence qui suivit : "*Laurent, peux-tu me dire ce que tu es en train de faire?*" (question sur sa conduite). Je m'informe d'abord sur ses buts d'action en cours. Puis, je comprends dans ses réponses, qu'il cherche à ajuster ses façons de faire dans le virage en dos, et qu'en conséquence la vitesse d'approche n'a pas d'importance et qu'il ne s'intéresse pas à ses actions de jambes. Je ravale donc ma salive et garde une intervention possible sur ce point pour plus tard.

En Hand-ball, avec une classe de 4ème:

Après une séquence de travail technique sur le tir au but, Romain manque un tir, son ballon passe au-dessus de la cage des buts. Quelque temps plus tôt, le collègue concerné l'aurait traité de "Caramel" et lui aurait précisé certaines consignes techniques. Ce jour-là, il l'appelle et le questionne sur ce qui s'est passé pour lui dans ce tir. Le collègue était persuadé que Romain l'avait manqué pour des raisons techniques dans son rapport au goal. Or Romain lui dit :

R : "*avant le tir, Curvillier a sauté, il est passé à côté et j'ai été gêné.*"

Le prof: *si Curvilliers n'avait pas été là, aurais-tu réussi ton tir ?*

*R : oui, car il m'a gêné, il a une drôle de façon de m'appeler. Comme je suis d'origine anglaise, il m'appelle "Rosbif" et ça me gêne..."*

Le diagnostic n'a effectivement rien à voir avec l'analyse de la seule réponse motrice du tir manqué.

### **Au-delà du comportement moteur, la conduite de l'élève**

-

Dans ces deux cas, le comportement moteur n'a de sens que rapporté au projet de l'élève, à la subjectivité du moment vécu, donc intégré à la totalité de sa conduite.

- Qu'est-il en train de faire ?
- Que recherche-t-il ?
- Comment intériorise-t-il ce qui se passe ? etc...

Seul le questionnement permet d'accéder à ces données non directement accessibles.

#### **II.4 Un renversement du rapport au savoir.**

-

Les élèves ne sont pas habitués à ce type de questionnement. Ils sont en général bien installés dans leur rôle d'élève, selon lequel quand un professeur questionne, ils se doivent de montrer qu'ils savent, de réciter ce qu'on leur a appris. C'est le professeur qui est le détenteur du savoir. Donc offrir à l'élève un espace de parole, où il ne récite pas ce qu'on lui a appris, mais où il est autorisé à dire ce qui s'est passé pour lui, comme cela s'est passé et rien de plus, voilà qui est inhabituel ! Encore plus inhabituel peut-être le fait que le professeur attend de l'élève des informations qui lui permettent d'orienter la suite des remédiations. Il arrive même souvent que, grâce au questionnement, l'élève trouve seul comment poursuivre, du fait d'une prise de conscience produite par l'explicitation. Ce qui n'avait jusqu'à présent aucune valeur aux yeux de l'élève devient important, fonctionnel pour le professeur, nécessaire à son intervention, à la poursuite de la remédiation. Il n'est donc pas surprenant que certains de mes étudiants soient d'abord déroutés et ne puissent entrer d'emblée dans ce type d'interaction.

Pour être réglementaire la brasse doit être symétrique. Or chez Marie, ses deux actions de jambes ne sont pas identiques. Après une séquence de nage, où j'essaie de guider son activité perceptive afin de l'aider à repérer certaines sensations de pression de l'eau sur ses jambes à des moments précis, je la



questionne sur ce qu'elle vient de faire et sur ses sensations. Pour moi, ces perceptions sont nécessaires pour qu'elle puisse d'elle-même opérer certaines régulations. A chacune de mes questions, elle esquive et me répond du savoir déclaratif "*il faut que... mes jambes ne sont pas...*". Elle fait sans cesse référence à des normes. Je n'arrive pas à obtenir qu'elle me parle précisément de ses actions et de ce qu'elle a senti. J'abandonne et un long moment après, elle revient sur notre échange et s'exclame: *Ah! C'est ça que vous voulez que je vous dise ? Vous voulez seulement que je vous dise ce que j'ai fait! Ce n'est que ça!"*

Marie, installée dans le rapport habituel professeur-élève, ne pouvait entendre ma demande. Ses expressions "*seulement... ce n'est que ça*" sont significatives de ses hiérarchies.

### **L'explicitation: un rapport à l'enseignant inhabituel pour l'élève.**

Dans le cas de ma discipline, le savoir-faire est considéré comme premier. Premier au sens de fondement mais aussi de fondateur. Si le processus de conceptualisation tel que Piaget l'a expliqué et illustré, permet la construction de savoirs et constitue en retour une nouvelle aide à l'action, il devient essentiel dans cette discipline qu'est l'EPS, d'éduquer les élèves au retour réflexif sur leurs actions et leurs démarches. C'est hélas, dans le contexte scolaire et universitaire actuel, assez inhabituel.

Je me suis trouvée confrontée à de "bons élèves" sortant du second degré et qui avaient totalement intériorisé le modèle du rapport au savoir selon lequel, il faut d'abord apprendre, comprendre de la théorie par la voie symbolique (Malgaive 1982) pour ensuite seulement la mettre en oeuvre dans la pratique (démarche déductive). Ce modèle dominant des rapports théorie-pratique nuit aux progrès des élèves. Ils ne sont pas attentifs aux informations immédiates qu'ils peuvent prendre dans leurs rapports de leur corps au milieu. Ils cherchent à conformer leurs actions à une représentation de ce qu'il faut qu'ils fassent. Cette posture empêche une prise d'informations dans "l'ici et maintenant". Ce type de rapport théorie-pratique demande beaucoup de temps pour être modifié, d'autant plus qu'il est actuellement minoritaire.

## **III. QUELQUES AVANCEES AVEC L'EXPLICITATION**

Dans la partie précédente, je me suis arrêtée sur les difficultés, les premiers obstacles rencontrés pour que les élèves comme l'enseignant, s'habituent à une démarche de retour réflexif. Ces préludes à l'utilisation des techniques de l'entretien d'explicitation me permettent

maintenant de présenter quelques avancées importantes pour la pratique de l'enseignement de l'EPS lorsque les conditions minimales sont réunies.

### **III. 1 Le questionnement d'explicitation : accéder à du "non connu".**

Beaucoup de collègues, qui n'ont pas fait l'expérience de l'explicitation, pensent inconcevable de poser aux élèves des questions dont ils n'auraient pas déjà les réponses. Questionner ne serait alors qu'une procédure pour rendre l'élève plus actif et lui permettre de reconstruire par lui-même des choses déjà connues.

Avec les techniques du questionnement d'explicitation, l'enseignant ignore les réponses possibles de l'élève. Il affronte donc, réellement l'inconnu.

Quand je questionne un élève, je cherche à faire venir de l'information dont il est le seul détenteur puisqu'elle renvoie à son vécu singulier. Les relances ne sont possibles qu'à partir de ce qu'il me dit. Il me fournit des matériaux que j'accueille et exploite dans la suite du questionnement.

Un exemple avec Jean-Luc, au cours d'un exercice d'ondulation dans l'eau au début de l'apprentissage du papillon.

**Pr:** *"dans l'exercice que tu es en train de faire... au moment où tu remontes vers la surface, est-ce que tu sens ce qui se passe là, au niveau de tes jambes ?*

Elève: *oui, elles fléchissent!*

**Prof:** *tu sens qu'elles fléchissent ?*

Elève: *oui, parce que si je ne les fléchis pas, je sens que je ne remonte pas...."*

<b>A. Appui des jambes sur l'eau, par une flexion volontaire des jambes.</b>	<b>B. Appui des jambes sur l'eau du fait de la remontée du haut du corps par extension de la tête.</b>

Interprétation :

Cet échange m'informe du fait que Jean-Luc n'a pas encore construit la façon pertinente de remonter vers la surface de l'eau : le rôle de la tête.

(A) : Il remonte à l'aide d'une flexion active des jambes. C'est la réponse première, spontanée, qui permet de créer un appui sur l'eau entraînant la remontée du haut du corps vers la surface. Mais en conséquence elle bloque l'ondulation du corps.

(B): Au moment où la tête, par une extension marquée, se redresse vers la surface, les jambes, si elles sont tendues, sont entraînées dans une descente (effet de l'ondulation) et de ce fait, produisent un appui propice à l'accélération de la remontée du haut du corps.

-

**Une certaine écoute de la part de l'enseignant**

Découvrir réellement les contenus des réponses des élèves, crée de l'incertitude pour l'enseignant et nécessite une attention très grande, une écoute totale. Le suspense est réel. Dans cette situation, je ne peux anticiper ce que l'élève va me dire et donc, déjà, savoir ce que je vais dire ou faire. J'apprends au fur et à mesure et je suis, très souvent, curieuse, impatiente. Cela suppose aussi que j'accepte de pouvoir inventer, analyser dans le feu de l'action.

-

**III. 2 Faire le vide dans sa tête : une nouvelle écoute.**

Au début de ces expériences, ce type d'écoute ne me fut pas tout de suite évident. Je ne pouvais m'empêcher de formuler des hypothèses avant même que l'élève ait terminé ses propos. Je me créais ainsi des filtres qui orientaient ensuite mon questionnement. En fait, au fur et à mesure que l'élève parlait, le contenu énoncé me renvoyait à des savoirs antérieurs, à des cas déjà vus.

Pour réaliser 800m en crawl, un étudiant est en difficulté dans ses virages culbutes. Il n'arrive pas à expirer par le nez pendant toute la durée de sa culbute. L'eau lui remonte alors dans les sinus et provoque un effet très pénible et perturbateur pour la suite.

*Et : "ça bloque ... je n'arrive à re-souffler que lorsque j'arrive à l'horizontale!"*

Au lieu de faire venir plus d'informations à partir de cette information générale, je me satisfais de sa réponse et lui demande:

***P: et quand tu tournes et que tu n'arrives plus à souffler, est-ce que tu vois tes genoux?"***

Dans ma tête, je fais spontanément l'hypothèse que son problème pourrait être lié à une perte d'orientation du fait des deux rotations sous l'eau. Ma question explore cette hypothèse. Il me faut cinq relances avant d'arrêter de projeter mes hypothèses trop hâtives qui s'avèrent inopérantes. Ces hypothèses m'empêchent de l'écouter réellement, d'entendre ce qu'il me dit, de le questionner sans idées préconçues, pour obtenir des informations plus précises et plus fines sur son vécu et la façon dont il le perçoit.

*"Au début (de la roulade) j'arrive à souffler, puis quand... il arrive un certain stade où je suis à peu près... au-milieu, à l'envers... Voilà, bon, là ça bloque, jusqu'à ce que je revienne normalement.*

***P: Et là, tu arrives à re-souffler ?***

Et: *et là, j'arrive à re-souffler.*

**P: *donc ce n'est pas que tu manques d'air, tu en as encore. Et, est-ce qu'il y a d'autres choses que tu peux dire, qui se passent à ce moment là?***

Et: *J'ai l'impression que c'est au niveau du nez, que je pourrais souffler par la bouche."*

Puis, plus tard après un retour à l'action, j'obtiens les informations suivantes :

*"j'arrive à souffler, si au lieu de faire une culbute comme une roulade, je pars en vrille. Ce n'est pas génial, mais c'est mieux..."*

*Et au fait, quand je tourne, quand j'arrive la tête en bas, j'entends comme quand on décompresse, quand on fait la manœuvre de Valsalva, pour déboucher les oreilles, ça fait pareil, mais ça bloque le nez".*

Cette réponse me déroute et je ne sais pas, à ce moment là, comment lui répondre, ni quel conseil pratique lui donner.

### **Difficulté liée au fonctionnement habituel de l'enseignant.**

Dans ce cas, je me suis trouvée déroutée. Mon attitude de questionnement et de compréhension était très orientée par mes hypothèses habituelles sur cette difficulté que les étudiants rencontrent très régulièrement. Pour cette raison, j'étais incapable de traiter les informations nouvelles que cet étudiant me fournissait (verbalisations soulignées dans l'encadré ci-dessus). Je ne pouvais les référer à des expériences antérieures. Pratiquant la plongée sous-marine, je connaissais les problèmes de pressions sous l'eau. Dans le cas présent le degré de profondeur joue un rôle essentiel, puisqu'il y arrive mieux quand il vrille, c'est-à-dire quand il descend moins profond. A un moment donné, les pressions externe et interne s'équilibrent au niveau de l'oreille interne, et se traduisent par un blocage de l'expiration en

cours, cela paraît logique! Sur le moment, j'étais incapable de comprendre ce fait, à cause du type d'écoute qui était le mien (urgence de trouver une solution).

Pour écouter vraiment, accueillir les paroles de l'élève, chercher à comprendre le message qui est le sien et pour cela, effectuer éventuellement quelques relances, il me faut d'abord faire le vide dans ma tête et accepter de suspendre momentanément la recherche de solutions, c'est-à-dire mon propre cours de pensée.

### **III. 3 Du conscientisé vers l'émergence de données pré-réfléchies.**

Entraîner les élèves à une démarche de retour réflexif est un premier niveau déjà intéressant, mais qui ne constitue qu'un prélude à l'explicitation. En effet, le retour réflexif sur l'action s'appuie la plupart du temps sur des informations déjà conscientisées par le sujet. L'explicitation offre d'autres possibilités. L'explicitation fait pénétrer dans ce que j'ai qualifié de no man's land, en permettant à l'élève d'opérer le réfléchissement de données qui étaient restées jusque là à l'état pré-conscient. Autrement dit, ces données étaient vivantes, agissantes dans la logique du déroulement de l'action matérielle, mais le sujet n'en avait pas encore pris conscience. Il n'en disposait pas encore au plan de sa propre pensée. L'exemple d'Ella en papillon en est une première illustration :

Ella, étudiante en licence, travaille sa nage de papillon. Sa tête reste trop longtemps redressée au-dessus de la surface de l'eau, ce qui entraîne deux effets négatifs :

- elle empêche la continuité de l'ondulation du corps (base indispensable de tout le reste),

- elle entraîne un redressement du buste d'une certaine durée, ce qui provoque des freinages et gêne l'efficacité de l'action propulsive des bras (nécessaire alors au maintien du buste redressé).

Une fois la difficulté identifiée, Elle ne réussit pas à modifier son comportement.

Dans l'échange verbal qui suit, elle recontacte très précisément son expérience et explicite à un moment donné, la chose suivante :

*"j'attends de sentir les pouces dehors pour basculer la tête..."*

C'est en décrivant très finement le déroulement de ses actions qu'Ella identifie ce repère qui fonctionnait jusque là de façon non-consciente. A partir

de cette prise de conscience, elle a pu se dégager de ce fonctionnement antérieur, se donner un autre repère sensoriel pour basculer sa tête au bon moment, ce qui était le point clé pour la suite de ses progrès.

### **Prise de conscience par la seule verbalisation de l'action.**

-

Voici un autre exemple, au coeur de ce type d'interaction, où des informations pré-réfléchies émergent, informent l'acteur et lui permettent en retour d'ajuster son action.

Il s'agit de Benjamin, étudiant également en licence, vers la 5ème séance de saut à la perche.

*"je suis arrivé un peu vite sur le fil"*, Benjamin explique ainsi son essai précédemment manqué.

En conséquence, il décide de "monter la perche un peu moins rapidement à l'essai suivant, afin d'avoir plus de temps pour s'organiser au passage à la verticale".

L'essai suivant, il réussit le franchissement à 3,07m (première fois pour lui): *"j'ai vu...la perche... le fil et le sol...alignés... ça m'aide de voir cela"*. Et plus loin, *"je vois plus tôt et donc j'ai le temps d'exercer une action de poussée, plus longtemps"*.

Dans cet exemple, la prise de conscience de ce repère (alignement perche, fil, sol) lui permet d'agir plus efficacement sur la perche au bon moment.

### **Prise de conscience d'une information pré-réfléchie**

-

Nous voyons là comment une "prise de connaissance", au sens de Piaget, permet une prise de conscience sur l'action propre du sujet et entraîne en conséquence la régulation qui en découle.

Pour obtenir ce type d'informations, encore faut-il que l'enseignant sache mettre le sujet en position de "parole incarnée" ce qui, au plan technique, est spécifique à l'explicitation

et constitue un critère de validation interne, attestant ainsi de l'authenticité du contenu de la verbalisation.

Voici un troisième exemple pour, cette fois, attirer l'attention du lecteur sur un autre point spécifique de l'entretien d'explicitation, celui de la granularité du questionnement. Cette technique permet d'aller chercher des informations d'un très haut degré de finesse comme en témoignent déjà les deux exemples précédents.

Il s'agit d'une étudiante de Deug1, toujours en natation.

Au bord du bassin, l'échange portait sur sa respiration en crawl. Je n'ai pu obtenir qu'une donnée très générale, qui au milieu des autres informations ne m'avait pas accrochée : *"je cherche le meilleur endroit pour respirer".*

C'est, lors d'un entretien d'explicitation quelques jours après la séance que j'ai pu obtenir plus de précisions, d'abord sous la forme d'un discours de type déclaratif :

*"je cherche à être le plus près possible de la surface de l'eau".*

Puis, après avoir réussi à la mettre en évocation d'une séquence singulière, j'obtiens :

*1. "quand je regarde le fond... avec des lunettes, mon bras gauche sort de l'eau et c'est là que je sors la tête.. et c'est à partir de cette rotation que je ferme les yeux (consigne fournie par l'enseignante)".*

*2. "le meilleur endroit, c'est quand je ne prends pas le temps... quand il n'y a plus de déséquilibre et que je ne me sens pas obligée de forcer sur la suite pour me remettre dans l'axe... Je sens mon corps... il a bougé... je me dis, là tu as dû trop lever la tête... où tu n'as pas assez soufflé..."*

**Des informations de plus en plus fines**



Je peux dire que ces dernières réponses de Stéphanie reflètent réellement son vécu. Elle était bien à ce moment là de son discours en position de parole incarnée (ralentissement de son débit de paroles, hésitations, propos plus hachés, regard fixé dans le vide, ainsi que le décrochage de ses yeux vers le haut quand elle cherchait de l'information). Il faut encore ajouter le passage de l'usage de la troisième personne (on) à celui de la première personne (je). Ce sont là, des indicateurs qui témoignent de sa forte présence au vécu qu'elle est en train d'évoquer. Il aurait été intéressant de pousser le questionnement encore plus loin pour savoir

1. Comment est-ce, pour elle, quand elle ne prend pas le temps de ... ?

2. Qu'est-ce qui se passe quand il n'y a plus de déséquilibre, qu'elle n'est pas obligée de forcer sur la suite...

C'est dans ce type d'interactions où des informations pré-réfléchies viennent à la conscience de l'élève que je me sens le plus impressionnée. Si de son côté, l'élève s'auto-informe, je fais moi aussi de réelles découvertes, alors que j'enseigne ces choses-là depuis de nombreuses années ! Je sens qu'avec l'élève nous avançons dans un espace inexploré, qu'une maladresse peut empêcher certaines choses d'émerger, que l'écoute est très grande. Je suis totalement investie dans cet instant. Les informations, ainsi obtenues, me permettent d'affiner davantage mes données sur la didactique de la natation en approchant d'encore plus près, la façon dont l'élève se construit tel ou tel savoir-faire ou savoir.

Cela ne fonctionne pas seulement en natation. Ca marche même en handball, comme le montre l'exemple suivant :

Hugo, gardien de but au handball, explique pourquoi il a manqué un pénalty.

*"je ne suis pas dans un bon timing, par rapport à son tir, et j'arrive pas à déceler l'endroit où il va tirer.*

**Q : Et quand tu dis que tu n'es pas dans le bon timing, tu veux dire quoi ?**

...Il n'y a pas de gestes de son corps ou de ses appuis qui précèdent le moment exact où il allait déclencher le tir...

*...J'ai déclenché trop tard, je n'ai pas eu d'informations sur le moment où il allait déclencher le tir...*

*...j'essayais de déceler l'impact et le moment où il va tirer, par rapport à son équilibre ou à son déséquilibre ou à un mouvement de son buste, mais lui, il a tiré juste avec un mouvement de bras et donc il ne m'a pas donné d'informations autre que le moment où il allait tirer...*

-

#### **III. 4 Des diagnostics plus fins, une remédiation plus individualisée.**

Quand je peux obtenir des informations sur le déroulement précis de l'action pour tel ou tel élève, je peux faire des diagnostics plus fins et éventuellement proposer des remédiations plus adaptées au cas singulier. Ce point est particulièrement important face à des élèves en échec: *"je n'y arriverai jamais, je n'ai jamais pu le faire..."*

Voici deux exemples d'étudiants en échec sur un test de 800m en crawl, virages culbutés, auxquels j'ai pu permettre de réussir :

Leur échec se traduit de la même façon. Ils ne peuvent enchaîner les 800m sans s'arrêter un bref instant à chaque virage, soit tous les 25m. Fortement pénalisés, ils obtiennent une note très basse.

Pour Thierry, le diagnostic renvoie à un problème relatif à l'expiration dans l'eau:

**Q: "que s'est-il passé ?**

R : *je ne sais pas, je n'arrive pas à enchaîner...*

**Q : et quand tu n'arrives pas à enchaîner, peux-tu dire ce qui se passe pour toi?**

R : *hum...*

**Q : Peux-tu te remettre dans l'eau, là quand tu es en train de faire ce 800m ?**

R: *oui,*

**Q: remets-toi à un moment, où tu arrives près du mur, OK ? Tu y es ? Que vois-tu juste à ce moment là ?...**

L'entretien se poursuit et l'étudiant décrit son essoufflement, son besoin d'expirer dehors, de reprendre sa respiration.

Pour Thomas, le dialogue débouche sur un tout autre diagnostic. Ses premières réponses sont à peu près les mêmes que celles de Thierry au début : *"je n'arrive pas à enchaîner... je suis essoufflé.."*.

Une autre donnée oriente mon questionnement différemment. Malgré tous ses arrêts aux 25mètres, Thomas réalise un assez bon temps. Il est également considéré comme un bon nageur car il a une bonne propulsion de bras et donc une bonne vitesse de nage.

L'explicitation me permet d'obtenir les informations suivantes :

- il ne peut pas ralentir sa nage,
- s'il ralentit ses actions de bras, il a peur de tomber (de couler).

Le diagnostic est donc le suivant : si Thomas sait se déplacer efficacement dans l'eau, il n'a pas construit la flottaison de son corps et réagit sur ce pôle-là comme un débutant. Pour lui, ses actions de bras lui servent à la fois à se propulser mais aussi à se sustenter, donc (pour lui, dans sa subjectivité) il ne peut diminuer sa fréquence d'action de bras au-dessous d'un certain seuil sans risquer de couler. Dès lors, il est obligé de conserver une vitesse de nage trop rapide pour la distance de 800m, à nager sans interruption.

### **Deux cas similaires, deux diagnostics différents.**

-

-

-

-

### **III. 5 Des conditions à réunir.**

Ces moments de mini-entretiens d'explicitation nécessitent que le professeur puisse prendre un peu de temps pour rester seul avec un élève. Cela suppose un certain nombre de conditions favorables qui permettent à l'enseignant de se décentrer, ainsi qu'un travail des élèves en relative autonomie. En situation, je sens quand cela est possible ou ne l'est pas.

Ainsi, j'ai eu un enseignement de natation avec un groupe de vingt-six basketteurs. La natation leur avait été imposée et ne présentait pour eux aucun intérêt dans l'optique du basket. Ils étaient également persuadés qu'ils étaient et resteraient "nuls" en natation. Aussi leur implication restait superficielle. Dès qu'ils pouvaient s'arrêter de nager, ils n'en manquaient pas l'occasion. Ils s'étaient installés dans le statut très classique de "l'élève" totalement dépendant de l'enseignante. Ils étaient incapables de se prendre en charge dans ce travail, même partiellement. Ces conditions ne me permettaient que quelques tentatives très brèves de questionnement individuel, quand tout le groupe était en action pour une certaine durée. Ces tentatives visaient à installer chez ces étudiants, un début d'attitude réflexive, car ils n'étaient guère attentifs à ce qu'ils faisaient. Ils ne percevaient pas les informations relatives à leur corps en action dans l'eau, ni aux effets de l'eau sur leur corps.

#### **IV. POUR CONCLURE : QUELQUES EFFETS EN RETOUR**

Extraire des moments très intenses de vie dans la classe, les découper, les sortir de leur dynamique d'émergence amène une certaine frustration à la relecture. Tout devient rationnel, simple, évident et même fade! Est-ce une réduction nécessaire, inéluctable ?

En conclusion, je voudrais préciser quelques effets produits, au moins à deux niveaux,

- celui de la classe et de la relation pédagogique,

- celui de l'enseignant, dans sa relation au pouvoir et dans son développement personnel.

-

##### **IV. 1 Au niveau de la classe.**

-

Quand les premiers obstacles sont dépassés, que les élèves ont pris l'habitude de ce questionnement, qu'ils en ont éprouvé des effets, ils en ressentent eux-mêmes le besoin. De ce fait, la classe s'active, les élèves viennent d'eux-mêmes solliciter ces mini-entretiens. Toutes les relations changent. Il n'est plus mal vu de venir solliciter l'enseignant. Les relations de collaboration entre les élèves augmentent, ils sortent de l'attitude du consommateur, de la dépendance totale à l'enseignant. Ils s'animent, se responsabilisent, se prennent

progressivement en charge, en résumé, ils deviennent "plus acteurs de leurs apprentissage", expression qui n'est plus ici un slogan.

De ce fait, la dissymétrie de la relation professeur-élèves évolue aussi. Si le professeur garde l'autorité de la conduite du cours, lors de ces mini-entretiens le professeur et l'élève sont en complète convergence. L'enseignant s'investit totalement dans cet instant, l'élève se sent pris en compte, considéré, et l'échange se développe dans un climat de simplicité et surtout d'authenticité. Il n'y a plus de place pour les jeux de pouvoir ou d'illusion. L'élève ne cherche plus "à paraître", le professeur ne craint pas la mise en cause de son autorité. Le pouvoir est en quelque sorte partagé, interactif. Si l'enseignant conduit le questionnement, le contenu est fourni par l'élève. Il n'est plus seulement celui qui reçoit. Pour avancer, aboutir, il doit donner, s'impliquer, etc... Comme ce qu'il dit est à la fois authentique, mais aussi pris au sérieux et sert de point d'appui à ce qui suit, l'élève se sent concerné. Il existe dans sa personne. Il compte pour un. Ce n'est pas sans effets sur l'atmosphère de la classe, le climat de travail. La relation pédagogique ne relève plus alors, du "jeu à somme nulle" dans lequel ce qui est gagné par l'un est forcément perdu par l'autre, mais d'une relation de "jeu de coopération relative". Cela signifie que la différence de statut, de rôle de chacun, est prise en compte, mais qu'une relation de coopération reste possible. *"Le jeu est un schéma de caractère limité où l'on trouve en opposition, en collaboration, en concurrence, diverses volontés, plus ou moins autonomes, chacune à la poursuite d'une fin propre et disposant, pour ce faire, de moyens variés"* (Guilbaud, 1949, cité par Abric).

-

-

#### **IV. 2 Au niveau de l'enseignant.**

-

Il est vrai qu'au plan personnel j'ai toujours refusé un certain type de pouvoir, celui du "roi soleil", le pouvoir absolu, qui maintient les élèves dans une totale dépendance et ne supporte pas de compromis. M'appuyer sur les interactions individu-milieu, stimuler les processus d'adaptation de l'élève et exploiter les nouveaux possibles qu'ouvre l'entretien d'explicitation, voilà une autre forme de pouvoir qui ne me pose pas de problèmes et me procure des moments très forts. Si je reprends l'expression de François Tochon, je vis là, de "bons moments d'enseignement".

Toute mon attention, tous mes sens sont captés par ce qui est en train de se faire, comme si le temps se suspendait. Je me trouve tout d'un coup très distanciée, très calme, sans aucune précipitation, ma voix même change, mon rythme se ralentit. Dans ma tête, c'est comme une page blanche, je ne cherche plus..., je laisse venir.... C'est à la fois un "lâcher prise", et en même temps une extrême vigilance, une très grande tension. Pouvoir accueillir ce qui vient, comme ça vient, sans projection... puis guider, orienter pour faire venir toute l'information utile et enfin à partir d'un certain moment, pouvoir réfléchir, faire un diagnostic pour guider l'élève ou le laisser réguler si ses verbalisations l'ont suffisamment éclairé, c'est chaque fois, une nouvelle aventure! Quand je perçois du "pré-réfléchi" en train d'émerger, de se mettre en mots, la tension est optimale et je retiens ma respiration... Je crains de dire ou de faire quelque chose qui pourrait casser ce moment quasi magique.

Dans cette relation qu'installe l'entretien d'explicitation, il ne s'agit plus d'avoir seulement confiance en soi, mais d'avoir aussi confiance dans la situation, dans l'interaction qui est en train de se produire. Le point d'ancrage de la situation est comme déplacé. Je ne suis plus l'élément professeur, juxtaposé aux éléments élèves, je participe d'une totalité qui m'englobe et me dépasse. L'entretien d'explicitation c'est aussi cela, des moments d'une très grande densité mais aussi d'une grande sérénité, où le temps semble s'arrêter à l'intérieur du jeu pédagogique habituel.

J'aimerais restituer la force, les émotions de ces moments de mini-entretiens d'explicitation. Mais la vie ne se laisse pas si facilement enfermer dans les mots. Il me reste à souhaiter au lecteur de pouvoir expérimenter et de s'engager dans l'aventure.