

L'ENSEIGNANT : UNE PERSONNE À RATIONALITÉ TRÈS LIMITÉE...

JEAN-FRANÇOIS GRÉHAIGNE*

Résumé

La formation initiale pédagogique des professeurs stagiaires constitue une occasion idéale d'engager une réflexion entre la pratique et les théories pour aborder le problème de la construction de la personne enseignante. Cet article se propose, donc, de faire une synthèse de quelques résultats de recherches empiriques sur la formation des enseignants d'éducation physique et sportive. En tant que formateurs, cette réflexion sur l'interaction entre les savoirs pratiques et des aspects théoriques apparaît comme fondamentale pour développer et faire évoluer la formation initiale dans les Instituts universitaires de formation des maîtres.

Abstract

The preservice teacher training of trainees is the ideal opportunity to start a reflexion on practice and theory so as to tackle the problem of the teaching person. The purpose of this paper is to synthesize a few results of empirical research on the training of physical education teachers. For trainers, this reflection on the interaction between practical skills and theoretical knowledge appears to be fundamental to the development and the necessary evolution of preservice training in the University institutes of teacher training (IUFM's).

33

* - Jean-François Gréhaigne, IUFM de Franche-Comté.

La formation initiale pédagogique constitue une occasion idéale d'engager une réflexion pratique/théorie et d'aborder le problème de la construction de la personne enseignante. Une approche moderne consiste à présenter les formateurs comme des machines à traiter de l'information face à un système complexe que représente l'articulation entre enseignement et apprentissage (cf. Riff, Durand, 1993). Dans ce cas, la mesure de la complexité est souvent assimilée à la quantité des informations à traiter. Signalons tout de suite les réserves avec lesquelles il convient d'aborder cette affirmation, en raison notamment du caractère statique et uniquement structural de la complexité dont il s'agit. On peut tout à fait envisager une complexité fonctionnelle et dynamique, liée non pas à l'assemblage des éléments d'un système mais aux interactions fonctionnelles entre ceux-ci. Dans le premier cas, un expert est considéré comme quelqu'un qui traite un grand nombre d'informations. Dans l'autre, un expert est un individu qui traite peu d'informations mais les bonnes. Alors qu'appelle-t-on une bonne information ? Du point de vue de la complexité c'est celle que l'on ne possède pas et qui permettrait d'agir sur l'état du système (Atlan, 1979). Ces éléments renvoient, bien sûr, à une approche très cognitiviste de la formation mais c'est le terrain sur lequel nous souhaitons nous situer dans cette réflexion. Il est bien entendu que notre choix n'exclut pas que d'autres approches puissent se révéler très fécondes dans ce domaine (pour une revue sur ce thème, voir Alin, 1990).

Cet article se propose donc, de faire une synthèse de quelques résultats de recherches empiriques sur la formation des enseignants d'éducation physique et sportive (Amade-Escot, 1991 ; Byra, Coulon, 1994 ; Deriaz, 1997 ; Gréhaigne, Pasteur, 1997 ; Griffey, Housner, 1991 ; Jones, Housner, Kornspan, 1997...). En tant que formateurs, cette réflexion sur l'interaction entre les savoirs pratiques et des aspects théoriques relativement bien connus des spécialistes apparaît comme fondamentale pour développer et faire évoluer la formation initiale dans les Instituts universitaires de formation des maîtres. Ainsi, on devrait éviter de retomber dans des logiques cumulatives de connaissances et/ou dans un discours sur le don et l'art d'enseigner dans le cursus des professeurs stagiaires.

À cet effet, pour illustrer notre propos, nous exposerons dans la première partie les principaux éléments constitutifs de notre modèle. Puis, nous reviendrons sur les notions de plasticité, de registre de fonctionnement et d'expertise qui nous paraissent être à la base de l'activité du sujet enseignant. Enfin, dans une dernière partie nous envisagerons un type de formation qui s'avère susceptible de faire évoluer positivement la formation des enseignants.

UN MODÈLE À RATIONALITÉ LIMITÉE

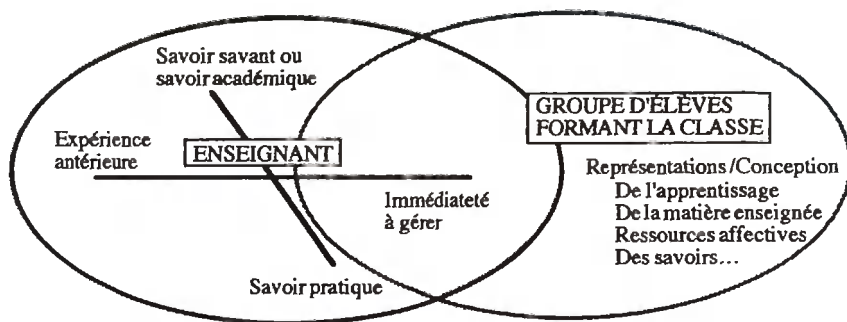
Qu'est-ce qui différencie experts et débutants ? Comment devient-on plus compétent dans une situation complexe ? Voilà les questions qui vont servir de fil directeur à notre réflexion.

La complexité du réel

Le professeur en situation d'enseignement, à un instant donné, est le résultat, entre autres, de son développement biologique et psychologique ainsi que de ses motivations, de ses savoirs et de ses représentations. Chacun de ces éléments constitue au niveau de l'acte pédagogique une variable. Les choix effectués par l'enseignant, qu'ils soient conscients, explicites ou non, privilégient certaines interrelations et sont significatifs de son éventuelle centration sur un sous-système ou un autre. L'articulation des rapports entre ces différents sous-systèmes peut être organisée d'une façon plus ou moins complexe. Ainsi, les échanges limités consécutifs à une pédagogie impositive, causale simple et collective n'ont rien de commun avec ceux générés par une pédagogie basée sur les méthodes actives.

En conséquence, et dans une perspective systémique, l'acte éducatif est un ensemble ordonné selon un principe de cohérence pédagogique et didactique. C'est un système complexe, « un ensemble organisé ayant des échanges avec l'environnement, où les éléments se tiennent entre eux à chaque instant, et dont l'évolution se rapporte à l'organisation générale, même si celle-ci s'opère dans le sens de sous-organisations différenciées » (Lerbet, 1981).

De quel modèle disposons-nous pour mieux comprendre les notions en jeu ? Un modèle correspond à un système figuratif reproduisant la réalité sous forme schématisée la rendant plus compréhensible. La réalité n'étant ni limpide ni directement accessible, il faut la décoder, la simplifier en ne conservant que les éléments et les relations qui semblent pertinents. Il est bien entendu que nous visons la mise en évidence d'éléments macroscopiques afin de pouvoir les traiter dans une perspective de formation (figure ci-après).



Système enseignement/apprentissage ramené volontairement à quelques éléments

Ce modèle se propose de privilégier quelques données qui nous semblent essentielles dans le fonctionnement de l'interaction enseignant/élèves. Le concept de rationalité limitée nous a conduit à choisir comme éléments importants, dans un temps contraint, les représentations des élèves d'un côté et un bilan des ressources du professeur de l'autre. Ce choix peut apparaître très arbitraire, mais il traduit notre volonté d'intégrer le temps à toute étude du système enseignement/apprentissage. Il constitue la référence qui nous sert à l'heure actuelle dans l'analyse de la pratique des professeurs stagiaires.

Le problème essentiel consiste en la mise en rapport de cadres de références des élèves et de ceux du professeur. Quand il y a une trop grande différence entre ces deux éléments, une évolution vers une sorte d'équilibre et de compréhension mutuelle est nécessaire en vue d'un décalage optimal pour résoudre le conflit socio-cognitif ainsi constitué. De plus, en situation d'enseignement, l'immédiateté est première. En conséquence, le professeur débutant mobilise toutes ses ressources disponibles (perceptives, décisionnelles, émotionnelles,...) dans des conditions de contraintes temporelles qui le conduisent dans la plupart du temps des cas, à subir les événements. Mais, dans le même temps, il veut placer à tout prix ce qu'il a construit pour la séquence enseignement/apprentissage. Un formateur chevronné ne fonctionne pas de la même façon. L'essentiel de son activité consiste en une reconstruction/réorganisation de ce qu'il a prévu à partir d'indicateurs prélevés dans l'instant sur l'évolution du système enseignement/apprentissage dans sa classe (Gréhaigne, Guillon, Mahut, 1994). Bien sûr, si l'on étudie les ressources des enseignants en dehors de la pratique proprement dite, on retrouve les résultats classiques de la recherche (voir Rink et al., 1994, pour une étude en éducation physique) qui montrent une carte des concepts beaucoup plus larges et plus élaborés chez les professeurs expérimentés. Mais qu'utilisent-ils exactement en situation d'enseignement ?

De nombreuses routines (Brunelle et al. 1988 ; Gréhaigne, 1992 ; Pieron 1994 ; Riff, Durand, 1993 ; Schempp, 1993 ; Siedentop, 1994) construites bien souvent par imprégnation à l'insu du sujet, et issues d'expériences antérieures (y compris du temps où il était élève assurant par là une reproduction d'un modèle qui lui a réussi) représentent l'essentiel des ressources du sujet novice. Celles-ci intériorisées par apprentissage fortuit, aident ou perturbent le sujet car il n'est pas toujours conscient que ces routines opèrent. Le savoir de la pratique « est avant tout un instrument opératoire qui permet d'agir sur le réel pour assurer autant que faire se peut la réussite de fins particulières » (Delbos, Jorion, 1984, p. 149). Ce savoir est tiré de l'expérience des enseignants, hommes ou femmes de la pratique en raison de leur situation même d'acteurs engagés dans une activité de production. Dans le développement de ces savoirs, les novices emploient des procédures générales, littérales et isolées ; les conditions dans lesquelles l'action doit se dérouler sont examinées partiellement, successivement et hiérarchiquement. Pour les enseignants débrouillés, le résultat de l'apprentissage du métier fait que les procédures sont affinées, globales et discriminatives. Ces professeurs tiennent compte des caractéristiques explicites et implicites de la situation qui sont souvent ramenées à quelques éléments conscients très simples. Ces savoirs pratiques permettent à l'expert de prévenir, de voir venir, d'anticiper les situations qui pourraient le mettre en difficulté (cf. Tochon, 1990).

Par analogie avec les sports collectifs, ces considérations nous amènent à dire que nous nous trouvons dans des rapports de coopération/opposition (Gréhaigne, 1992). En effet, notre expérience accumulée avec les joueurs de sport collectif nous a forgé la conviction qu'il pourrait y avoir de nombreuses similitudes entre le fonctionnement d'un joueur dans des conditions d'urgence temporelle et un enseignant confronté à une classe difficile ou à une didactique qu'il maîtrise imparfaitement. L'enseignant chevronné dans des conditions normales est une personne adaptée qui n'a que peu à puiser dans ses ressources de manière consciente. Si un problème survient il est à même de faire face aux conséquences prévisibles de cet incident. L'approche en terme de coût cognitif consiste à considérer que les ressources cognitives sont limitées chez un individu donné, à un moment donné et pour une tâche donnée. Or, toute tâche nécessite l'allocation d'une certaine quantité des ressources cognitives. Cette quantité varie en fonction du caractère plus ou moins automatique ou contrôlé des procédures mobilisées (Fayol, Monteil, 1994). La construction d'automatismes peut permettre d'atteindre une régulation qui ne relève plus seulement des mécanismes perceptifs, mais aussi de la régulation automatique infra consciente. Une partie des problèmes sera aussi traitée en tâche de fond, sans que le canal cognitif conscient ait, sauf alerte, à intervenir. En éducation physique, ce mécanisme permet à l'enseignant arrivé à une bonne maîtrise de la classe de se centrer sur la production de l'élève. Le recueil d'informations sur les conduites motrices partira des représentations de la tâche interprétée par lui, et sur les stratégies et procédures que les élèves ont utilisées pour arriver au résultat souhaité. L'interprétation porte davantage sur le caractère de la stratégie ou de la procédure que sur la correction du résultat atteint (stratégie prometteuse...). Elle est référée à des conduites typiques d'élèves

et s'appuie sur des intuitions et des *hypothèses plausibles*. Pour ne pas limiter l'adaptation à des variations d'ordre purement quantitatif, le professeur diversifie les *modalités* de présentation de la tâche assignée et la *nature* de celle-ci. La démarche didactique consiste alors à :

- formuler des hypothèses sur les *interactions* entre les caractéristiques de l'élève et les caractéristiques de la tâche ;
- aider l'élève à découvrir les aspects signifiants de la tâche, et à s'engager dans la construction d'une stratégie adéquate ou plus opératoire ;
- se demander si une modification de la tâche permettrait à l'élève de surmonter la difficulté et de s'engager dans une *activité d'apprentissage constructive* (ce qui est différent de l'obtention d'un résultat). Cette modification peut aller dans le sens d'une complexification ou d'une généralisation ;
- chercher à créer un *décalage optimal* entre la structure objective de la tâche et le registre de fonctionnement estimé de l'élève : pour cela, il convient de faire des hypothèses sur le niveau de départ des élèves et procéder par tâtonnements (Famose, 1990) ;
- permettre aux élèves de *stabiliser* les savoirs et les comportements nouveaux que la tâche a permis de faire émerger.

Toutes ces activités de régulation demandent à l'enseignant de prendre un relatif recul par rapport aux tâches d'animation. Il ne doit pas, également, avoir à traiter trop de problèmes de discipline ou de mise en place sinon très rapidement le canal cognitif conscient devient saturé. Les opérations routinisées permettent à l'enseignant de se distancier de la tâche présentée et de se centrer sur une observation précise des apprenants ou sur l'apparition d'événements inattendus. Au plan théorique, un deuxième aspect important « d'économie cognitive » porte sur la perception du système enseignement/apprentissage.

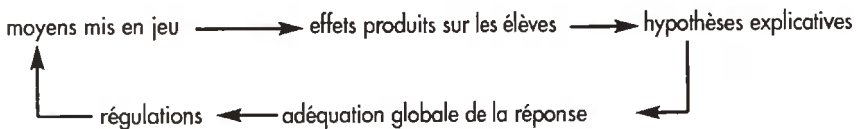
Le réel et son appréhension

Effectivement, la transmission d'un événement à travers un système d'interfaces est forcément incomplète du fait de la perte d'informations ; elle aboutit nécessairement à une configuration subjective. Il en résulte une perte considérable dans la transmission de l'information mais ce phénomène est paradoxalement positif (cf. Newell, Simon, 1972). C'est, en effet, l'indétermination partielle des structures qui est source de transformation. Le gain en plasticité, souplesse, aisance d'adaptation, possibilité de progrès et de développement..., compense de beaucoup ce qui est perdu en transmission stricte d'informations.

Toute interprétation cognitive devient alors une sorte d'enjeu au cours duquel le sujet introduit une détermination subjective pour combler les indéterminations liées à la plasticité. À l'inverse, c'est parce que cette détermination subjective est en partie erronée qu'une correction ultérieure est possible. En définitive, la notion de plasticité

donne toute leur signification aux notions « d'autonomie » et de « cohérence », car toute connaissance construite est fondamentalement personnelle et incluse dans l'ensemble partiellement indéterminé des conduites du sujet. Il permet la construction de structures malléables au sein desquelles la cohérence ne va pas de soi, n'est jamais finie mais doit être recherchée activement. Le concept central, sous-jacent à cette conception est celui d'adaptation du sujet enseignant et/ou élève. « L'apprentissage perceptif consiste à extraire des schèmes de configurations d'indices pertinents caractéristiques dont la covariance ou la coprésence, dans une situation donnée, permet de réduire le temps d'analyse et d'évolution du contexte informationnel, par le choix d'indicateurs privilégiés, prédictifs de la situation globale » (Paillard, 1987, p 1422). Dans notre cas, ces configurations d'indices sont fournies par l'activité des élèves et confèrent une signification à certains événements de la leçon à condition que l'on sache les relever et les interpréter. Pour un sujet expert, ces événements dans une succession de situations ont été extraites pour constituer un cadre de références permettant d'anticiper la probabilité d'apparition de certaines difficultés, de certains comportements ou attitudes des élèves.

Sur le plan épistémologique, ce sont ces configurations d'indices en relation avec la plasticité qui permettent qu'une connaissance soit efficace alors qu'elle n'est pas isomorphe à l'événement auquel elle correspond. C'est la plasticité qui explique qu'une connaissance soit toujours provisoire, constamment ouverte sur une révision et/ou un progrès. Elle favorise l'acquisition rapide de connaissances approximatives tout en maintenant ouvertes des possibilités de révision ultérieure. Ainsi, le flou cognitif, loin d'être un élément péjoratif, est la condition et peut être la cause même de la connaissance apprise. On voit alors que le fonctionnement du sujet renvoie souvent à « l'à peu près », « au trompe l'œil », au flou cognitif et pourtant ce sujet prend des décisions, agit... On est loin de la logique cumulative des behavioristes avec leurs échelles comportementales et les solutions justes à reproduire... Des procédés simples mais multiples, redondants finissent par donner une consistance aux informations recueillies par le sujet. Nous en venons alors aux étapes de la lecture des situations chez l'enseignant expert avec le schéma suivant :



Procédure d'analyse d'un enseignant expert

En fonction du degré d'adéquation des réponses par rapport à l'effet recherché, il y a soit modification des moyens mis en œuvre pour réduire les écarts avec les effets attendus, soit stabilisation des réponses, soit complexification de la situation en vue d'amener l'élève à un niveau supérieur de pratique. Le gain apporté par cette généralisation des apprentissages conduit les élèves à des réponses plus rapides et plus

simples. Il correspond, dans un premier temps, à des processus profondément personnels car la mise en relation des éléments qui ont permis la réussite ont comme principales caractéristiques d'être singuliers et individuels. Ensuite, c'est la mise en commun et le choix entre des solutions différentes qui permet le progrès..., cette procédure évoquant tout à fait « les alternances fonctionnelles » chères à Wallon (1941).

La prise en compte de ce type de fonctionnement en situation d'intervention, nous a amenés à envisager la notion de registre de fonctionnement pour mieux comprendre la construction de la personne pédagogique.

Registre de fonctionnement...

Cette notion repose sur l'idée que dans une situation complexe, il existe plusieurs solutions ou attitudes distinctes chez le sujet, qui peuvent constituer une réponse adaptative satisfaisante à un seuil défini, en face d'une même situation. Il existe également plusieurs situations distinctes dans lesquelles une même solution ou attitude peut constituer une réponse adaptative satisfaisante à un même seuil d'adaptation. Par exemple, pour des enseignants une même adaptation à une classe donnée dépendra de la combinatoire de différents facteurs donc de niveaux d'organisation où la hiérarchie entre les connaissances sollicitées pourra être fort différente pour un résultat apparemment semblable.

Cet état d'équilibre est néanmoins précaire et sa principale caractéristique est la réversibilité. Un professeur, en fonction d'un échec temporaire, de soucis ou d'inquiétude peut revenir à des conduites relevant du débutant en pédagogie. Cette approche devrait conduire à proposer une autre conception des conduites communes à tous les individus, conception plurielle prenant en compte comme un fait premier et signifiant les différences entre les procédures adaptatives mises en œuvre, dans la même situation, par des individus différents ou par le même individu à des moments différents. « Plus un processus est compliqué et élevé plus il varie selon les individus » disait Binet (1896). La remarque reste vraie et le fait que les dispersions interindividuelles sont en général bien plus larges pour des tâches complexes que pour des tâches simples suggère l'idée que l'organisation des processus élémentaires en processus plus complexes introduit des sources de variation qui sont propres à cette organisation. Nous sommes bien en présence d'un système de variables dont les relations peuvent expliquer les différences ou les stabilités observables dans des conduites relativement complexes.

Dans cette optique, l'expression de procédure adaptative laisse entendre que l'aspect aléatoire de certaines conduites a été sélectionné. Cela a permis de constituer des routines qui offrent la possibilité à l'enseignant de fonctionner avec des schémas en fonction des situations. « Ces schémas événementiels ont la spécificité de constituer une structure temporelle, spatiale et causale, plus ou moins canonique, par

laquelle le sujet se représente une séquence d'actions organisées par rapport à un but « (Houdé, 1992). Ces schémas présentent l'intérêt de notre point de vue de se situer à l'interface du conscient et de la régulation automatique. Mais comment construire ces schémas ?

Construire l'expertise

Nous ne disposons pas à chaque instant de tout le contenu de nos connaissances. Nous avons des chemins, des méthodes pour aller rechercher ces données quand la nécessité s'en fait sentir. Il existe donc une différence importante entre le contenu immédiat de notre conscience et l'ensemble de nos connaissances. Ce point nous apparaît comme essentiel pour faire construire par le sujet et pour le sujet des connaissances fonctionnelles. Dans notre cas, ce n'est pas seulement la possibilité d'accéder à des connaissances mais le temps disponible pour y accéder qui est important. De plus, avant de prendre une décision, un individu ne passe pas en revue toutes les connaissances dont il dispose sur un thème. En fait il agit dès qu'il dispose de quelques informations fragmentaires mais suffisantes pour s'engager dans l'action (Simon, 1979). Le plus souvent, un enseignant prend des décisions à partir de la présence de quelques éléments auxquels il a attribué une signification précise lui permettant d'identifier des régularités. Ce type de fonctionnement est, en partie, liée aux particularités du cerveau qui possède une capacité limitée et prélève des éléments sur le réel, prend des décisions sans que le sujet connaisse toujours le pourquoi de ce choix et encore moins les principes qui sous-tendent ce choix.

Laconisme, rapidité, stabilité et efficacité semblent caractériser l'expertise. Mais comment cela se construit-il ? Dans un flux d'informations, ce système adaptatif complexe que constitue le professeur perçoit des régularités dans ces données, en les triant comme éléments accidentels ou présentant une certaine stabilité pour ensuite les condenser en schéma soumis à variation. Ce schéma ou ces schémas servent ensuite de cadre pour décrire une situation, prédire un événement ou indiquer un comportement. Enfin, les conséquences dans la réalité de la description, de la prédiction ou de l'indication sont examinées et permettent une pression sélective sur les divers schémas en usage. Certains seront privilégiés d'autres simplement éliminés par ce retour d'information. Ainsi, il apparaît clairement que toutes stratégies de construction d'expertise repassent sur l'extraction de faits stables, singuliers de la réalité environnante. Dans cette optique, la valeur adaptative de certaines observations a été sélectionnée et préservée par le sujet en vertu de l'intérêt qu'elles présentaient en regard des problèmes posés. Ce n'est plus la quantité d'informations qui est importantes mais la qualité de certains faits évocables par un sujet. Ce sont ces éléments qui, extraits de l'expertise des sujets et formalisés, devraient devenir le contenu de la formation. Un dernier point important à souligner consiste en le caractère foncièrement interactif de tout procès de formation, à la fois profondément personnel en regard de l'activité du sujet qui construit sa personne pédagogique et très général en fonction des régularités que l'on retrouve dans les situations d'enseignement.

QUELQUES IDÉES POUR CONCEVOIR UNE FORMATION

L'objectif de ce paragraphe va consister à éclairer quelques aspects de ce qui nous apparaît indispensable dans une véritable formation ou comment dépasser « l'improvisation réglée et le bricolage » (Perrenoud, 1994).

Le compagnonnage et l'ingénierie didactique

Notre objectif initial devrait consister à faire passer la formation des enseignants de la tradition orale, et/ou de « la formation sur le tas », à un véritable *compagnonnage* qui devrait s'appuyer sur les produits de l'*ingénierie didactique*.

Pourquoi l'idée de « compagnonnage » ? Il nous semble que cette forme d'organisation de la formation présente de multiples avantages. En premier lieu elle vise l'excellence. Le fait de mettre en relation un « expert » et un « novice » pendant un temps assez long n'est pas fortuit, mais au contraire procède d'une volonté de tirer le meilleur parti du débutant en exploitant les ressources de l'expert. C'est aussi une école de la volonté et de la réussite, et non de la facilité. Il ne s'agit pas, en effet, de s'approprier un modèle dans le seul but de le reproduire, mais de se l'approprier dans la perspective d'analyser le réel et de tirer parti de ses avantages et inconvénients. Enfin, c'est une formation au plein sens du terme, avec une transmission de valeurs (travail bien fait, solidarité, entraide...). Après une décennie ou deux « d'ère du vide » ou d'éloge de l'individualisme contemporain (Lipovetsky, 1983) un retour sur les valeurs de l'école nous paraît s'imposer avec l'aide de ce « creuset du compagnonnage ».

42

Alors, pourquoi parler de produits de « l'ingénierie didactique » ? Ce pôle nous semble représenter l'autre élément équilibrateur d'un système de formation. Colomb (1986) définit l'ingénierie didactique comme la « production de situations d'apprentissage reproductibles, développées par la recherche dans le cadre d'une théorie explicite et dont les effets sont contrôlés ». Le travail d'ingénierie comporte une part de responsabilité dans l'étude d'un projet, et nécessite souvent un travail de synthèse et d'équipe. Il faut coordonner les apports des technologies et des différents champs scientifiques. Cette mise en relation tente, également, de répondre par des innovations contrôlées aux nécessités de réalisations pratiques. Dans cette perspective, la didactique se présente comme une « science s'intéressant à la production de connaissances » ou encore comme « la théorie des conditions de commande que l'on peut volontairement organiser pour provoquer les apprentissages de connaissances constituées » (Brousseau, 1978 ; 1986). De plus, toutes les occasions d'innovation contrôlée devraient permettre de déboucher ultérieurement sur un « empirisme objectif » vis-à-vis des faits pédagogiques (Fabre, 1972). Ces éléments étant admis, comment concevoir la formation ?

Plan de formation personnalisé

Le caractère souvent profondément individuel de la démarche de formation d'enseignant nécessite, de notre point de vue, un plan personnalisé de formation. En effet, une telle transformation nécessite une modification du système de référence du jeune professeur afin de lui permettre de « passer d'un modèle personnel de fonctionnement limité, à un autre plus large et plus cohérent » (Fayol, 1981) mais qui reste limité.

Une première étape incontournable consiste à élucider le modèle personnel de référence de chaque professeur stagiaire. On accède, ainsi, à une partie de ses représentations concernant l'élève apprenant, la logique de la matière, le rôle de l'enseignant etc. Dans un deuxième temps, ce modèle est mis en rapport avec un référent conçu comme porteur de transformation (Guillon, Gréhaigne, Roche, 1990). En effet cette représentation personnelle ne peut-être ni niée, ni détruite facilement; il faut la transformer. La conduite de cette évolution suppose un cadre de références théoriques et l'adoption d'une attitude quasi expérimentale. Mais concrètement, comment transformer les enseignants en partant de la pratique? On peut utiliser, pour réaliser cet objectif, deux types de moyens :

- une verbalisation permettant de faire émerger au niveau conscient des problèmes non explicités jusqu'alors ;
- des prises de vue à l'aide d'un caméscope, qui rend possible la distanciation par rapport à l'immédiété des faits (cf. Lecointe, 1985).

Dans ce cas, concevoir un plan de transformation et visionner des séances, aident l'enseignant stagiaire à passer du statut d'acteur immergé dans l'action à celui d'observateur-analyste. Néanmoins, tout cet ensemble d'éléments pose des problèmes de réductions d'incohérences dans l'activité d'enseignement et profile un aspect fondamental d'une réelle transformation : la stabilisation des apprentissages. Pour remettre en cause ces représentations conjoncturelles et par là les connaissances, il faut du temps et une véritable formation. Nous dirons dans ce cas, que le professeur stagiaire apprend si, confronté à un problème nouveau mais compatible avec les ressources à sa disposition, il transforme son comportement initial et formule des sortes d'auto-consignes qui l'ont mené à la réussite. Ce n'est qu'à cette condition que de réelles transformations se produisent et permettent de dépasser les représentations initiales. Dans un temps ultérieur, une adaptabilité d'un niveau supérieur en pédagogie consistera paradoxalement à routiniser et varier ses comportements... en fonction de situations apparemment similaires.

CONCLUSION

Enseigner c'est gérer, c'est-à-dire concevoir, construire puis animer, réguler, évaluer des situations d'enseignement, le professeur étant tour à tour concepteur et praticien dans un temps contraint. Mais c'est aussi gérer le collectif et le singulier pour approfondir les rythmes d'apprentissage de sorte que chacun puisse s'adapter et se transformer. Le lot quotidien du formateur repose dès lors sur un travail d'aide à la décision, de conseil, de régulation de projets qui sont si caractéristiques de l'ingénieur et du maître-artisan. Dans la plupart des cas, les modifications des comportements spécifiques d'enseignement fondées sur ce type de travail se sont avérées fructueuses. La variabilité interindividuelle des formés, ainsi que leurs réactions particulières aux divers moyens de transformation employés, montrent la nécessité d'un traitement souple et personnalisé. Toutefois, il apparaît que tous les comportements, toutes les attitudes nouvelles, ne se maintiennent pas nécessairement au niveau atteint pendant la période de formation ; ils ne sont pas automatiquement réutilisables dans d'autres situations. Il en découle l'obligation, inhérente à la condition d'enseignant, d'un perfectionnement lié à une formation continue (Pieron, 1993). Voilà pourquoi, la construction de cet ensemble complexe prend du temps et forme une réalité stable et mouvante, évolutive et réversible, qui ne donnera sa pleine mesure que dans la durée et parfois au hasard des équipes pédagogiques et des élèves rencontrés.

Enfin, il est à noter que pour les formateurs de formateurs, dans ce type de curriculum, la similarité des conceptions d'apprentissage concernant l'intervention pédagogique et la construction de l'expertise assure une remarquable cohérence au système de formation.

BIBLIOGRAPHIE

- AMADE-ESCOLT C. (1991). – *Caractérisation de la formation initiale des enseignants d'EPS et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*, Thèse (nouveau régime), Université Paul Sabatier de Toulouse III.
- ALIN C. (1990). – *Je, Je(ux), En-Je(ux) d'énonciation. Les stratégies de discours d'enseignants formateurs dans des situations de communication professionnelle*, Thèse en Sociologie (nouveau régime), Université de Caen.
- ATLAN H. (1979). – *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Seuil.
- BINET A., HENRY V. (1896). – « La psychologie individuelle », *L'année psychologique*, 417.
- BROUSSEAU G. (1978). – « L'observation des activités didactiques », *Revue Française de Pédagogie*, 45, pp. 130-139.
- BROUSSEAU G. (1986). – *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Thèse de doctorat d'état.
- BRUNELLE J., DROUIN D., GODBOUT P., TOUSIGNANT M. (1988). – *La supervision de l'intervention en éducation physique*, Montréal, Gaëtan Morin.

- BYRA M., COULON S. (1994). – « The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers », *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, pp. 123-139
- COLOMB J. (1986). – « La didactique », *Éducation Physique et Sports*, 200, pp. 38-44.
- DELBOS G., JORION P. (1984). – *La transmission des savoirs*, Paris, EHESS-CNRS.
- DERIAZ D. (1997). – *Discours des enseignants et modèles didactiques*, Mémoire de DEA « Enseignement et Diffusion des Sciences et des Techniques », CEDAPS, Université Paris Sud – Orsay.
- FABRE A. (1972). – *L'école active expérimentale*, Paris, PUF.
- FAMOSE J.-P. (1990). – *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris, INSEP.
- FAYOL M. (1981). – « Former les maîtres. Proposition pour une stratégie », *Revue française de pédagogie*, 55, pp. 7-12.
- FAYOL M., MONTEIL J.-M. (1994). – « Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies », *Revue française de pédagogie*, 106, pp. 91-110.
- GRÉHAIGNE J.-F. (1992). – *L'organisation du jeu en football*, Paris, ACTIO.
- GRÉHAIGNE J.-F., PASTEUR R. (1997). – *A comparison of representation of teacher training needs between pre-service teachers and collaborative teachers*, Poster presented to AIESEP Conference 1997, Singapore.
- GRÉHAIGNE J.-F., GUILLON R., MAHUT N. (1994). – « Les représentations conjoncturelles et la formation des jeunes enseignants d'éducation physique », in C. Paré (Ed.), *Mieux enseigner l'éducation physique. Pensez-y!* (pp. 191-207), Université du Québec à Trois Rivières, Canada.
- GRIFFEY D., HOUSNER L. (1991). – « Differences between experienced and in experienced teacher/planning decisions, interactions, student engagement and instructional climate », *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, pp. 196-204.
- GUILLON R., GRÉHAIGNE J.-F., ROCHE J. (1990). – *Centre pédagogique régional et formation en alternance*, Actes du Colloque de Grenoble « Liaison Formation – Recherche », Grenoble, IFM, pp. 96-109.
- HOUE O. (1992). – *Catégorisation et développement cognitif*, Paris, PUF.
- JONES D., HOUSNER L., KORNSPAN A. (1997). – « Interactive decision making and behavior of experienced and inexperienced basketball coaches during practice », *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, pp. 454-468.
- LECOINTE M. (1985). – « Vidéo-formation : miroir, mémoire, pouvoir... », *Revue française de pédagogie*, 72, pp. 31-40.
- LERBET G. (1981). – « Système – alternance et formation d'adultes », *Mésosance*, 4, III.
- LIPOVETSKY G. (1983). – *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.
- NEWELL A., SIMON H.A. (1972). – *Human problem solving*. New-York : Englewood Cliff.
- PAILLARD J. (1987). – « Système nerveux et fonctions d'organisation », in J. Piaget, J.-P. Bronckart, P. Mounoud (Eds.) *La Psychologie*, Paris, Gallimard Encyclopédie de la Pléiade.
- PERRENOUD P. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

L'enseignant : une personne à rationalité très limitée...

- PIERON M. (1993). – « Éducation physique et sport. Analyser l'enseignement pour mieux enseigner », *Dossier*, 16, Paris, EPS.
- PIERON M. (1994). – *Formation des enseignants, acquisition des habiletés d'enseignement et conseil pédagogique*, Université de Liège, Service de pédagogie des activités physiques et sportives.
- RIFF J., DURAND M. (1993). – « Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives », *Revue française de pédagogie*, 103, pp. 81-107.
- RINK J., FRENCH K., LEE A., SOLMON M., LYNN S. (1994). – « A comparison of pedagogical knowledge structure of preservice students and teacher educators in two institutions », *Journal of teaching in physical education*, 13, pp. 140-162.
- SCHEMPP P. (1993). – « Constructing professional knowledge : A case study of an experienced high school teacher », *Journal of teaching in physical education*, 13, (1), pp. 2-23.
- SIEDENTOP D. (1994). – *Apprendre à enseigner l'éducation physique*, Montréal, Gaëtan Morin.
- SIMON H.A. (1979). – *Models of thought (I)*. New Haven, Yale University Press.
- TOCHON F.V. (1990). – « Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants », *Mesures et Évaluation en Éducation*, 2, pp. 57-81.
- WALLON H. (1941). – *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin.