

MEMOIRE DE MAITRISE

LA PRATIQUE REFLEXIVE EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

**« Des théories sur les enseignants...
...aux pratiques des élèves »**

Par

Alexandre MANT

SOMMAIRE

Résumé	2
Introduction	3
« Des théories sur les enseignants... »	4
Les enjeux	6
Approche historique	9
Les paradigmes	10
La pratique réflexive.....	16
Approche historique	16
Une professionnalité exigeante	17
Essai de définition	19
« ...Aux pratiques des élèves »	22
Recueillir des données	22
Les entretiens	23
Les élèves interrogés	24
Analyse des entretiens.....	26
Synthèse.....	38
Bibliographie	40
Annexe : Retranscription des entretiens	41

Introduction

Nous avons tous, d'une manière plus ou moins juste, juger et évaluer, lorsque nous étions élèves, nos enseignants. Aujourd'hui, en tendant l'oreille dans les couloirs qui mènent aux gymnases, nous percevons désormais des critiques sur notre enseignement ou celui de nos collègues. Mais qu'est-ce qui fait que je suis un bon ou mauvais enseignant ?

Les jugements sont forcément émis à partir d'une évaluation, qui est, comme le dit Michel Lesne (1986) une « mise en relation de façon explicite ou implicite d'un référé (ce qui est constaté ou appréhendé de façon immédiate ; ce qui fait l'objet d'une investigation systématique ou d'une mesure) avec un référant (ce qui joue le rôle de norme, ce qui est le modèle, l'objectif poursuivi). »

Ainsi, les élèves « notent » leurs enseignants de façon très subjective ; très souvent par rapport à des critères de sympathie, en fonction des activités qu'ils proposent (alors qu'ils n'y sont pour pas grand chose...). Mais un enseignant ne peut se limiter à ce type de bilan, il a besoin d'en savoir plus sur sa pratique, l'efficacité de son enseignement et la façon d'apprendre de ses élèves. Mais alors, que vaut notre enseignement ? Et comment se traduit l'apprentissage de nos élèves ?

Ces questions à l'apparence très simple peuvent se poser, et devraient se poser pour trois raisons :

- Tout d'abord pour des raisons personnelles et professionnelles : Serait-il envisageable de vouloir rester au niveau de connaissances théoriques et pratiques acquis lors d'une formation universitaire complétée par des expériences professionnelles ? N'est-il pas normal de vouloir en savoir plus, vouloir mieux faire, perdre moins de temps, gagner en efficacité et en prestige ? N'a-t-on pas non plus ce rêve secret de vouloir transmettre cette « vocation » d'enseignant à quelques uns de nos élèves ? Voilà autant de motifs pour vouloir mieux se connaître, mieux les connaître et ainsi transformer nos pratiques.

- Ensuite, il y a des raisons éducatives : des élèves, avec tous un projet d'avenir personnel, nous sont confiés... et pas juste pour occuper leurs journées...

Ils viennent recevoir une éducation, la plus intégrale possible, c'est à dire une formation à la fois intellectuelle, physique, sportive, mais aussi humaine, sociale et relationnelle. Ils viennent se former et ont donc besoin de « fondations », de « tuteurs » et d' « architecte » afin de se construire de façon individualisée et propre à chaque sensibilité.

- Enfin, l'institution qui nous « engage » à besoin d'enseignants qui ont un réel désir de progresser. En effet, les diverses crises que traverse la société (violence, analphabétisme, échec scolaire, problèmes familiaux, etc) ne peuvent être combattu sans le travail quotidien et répété des enseignants. Les défis de la pédagogie différenciée, des projets croisés, de l'aide individualisée ne peuvent se remporter qu'avec des professeurs désireux de vouloir toujours faire mieux leur travail.

Bien enseigner est-il alors possible ?

Il est courant de considérer l'enseignement comme un art.

En Education Physique et Sportive (EPS), pour certains non initiés, il ne nécessite qu'un peu de bon sens, une bonne connaissance de la matière que l'on enseigne et de l'intuition.

Ces idées sont encore fortement répandues dans les salles des professeurs et dans les cours de récréation où nos jeunes têtes blondes sont souvent toutes surprises d'entendre qu'il faut au minimum trois ans d'étude pour pouvoir enseigner « le sport » et que le CAPEPS (ou CAFEPS !) correspond à un niveau Bac+5...

Pour l'enseignement des différentes Activités physiques et sportives (APS), on ajoute à ce bon sens, le besoin de sécurité. Dès cet instant, de nouvelles difficultés apparaissent et l'enseignant doit alors faire preuve de plus de réflexivité. En effet, tout artiste digne de ce nom se doit d'étudier, d'analyser, de fonder son art sur des connaissances à la fois issues des sciences et de sa propre expérience.

La formation proposée lors du cursus universitaire STAPS tend, mais il faut l'avouer, avec quelques difficultés, à mettre en relation savoirs théoriques et savoirs pratiques. En première année de DEUG STAPS, on arrive en formation avec une image de l'EPS qui n'est autre que celle de notre professeur de Terminale, qui a tenté, dans le meilleur des cas, de transmettre une image, une représentation personnelle de ce qu'il a compris et interprété des textes officiels.

Le jeune professionnel se retrouve alors très rapidement en train de se poser des questions pour savoir pourquoi telle et telle chose n'a pas fonctionné alors que normalement...

Ce mémoire se veut être à la fois l'écho d'une expérience de terrain dans deux ans dans des contextes différents (3 mois d'enseignement de l'EPS en établissement primaire et 15 mois en collège et lycée) et la synthèse des différents courants et moyens d'analyse de la pratique professionnelle.

Qui oserait prétendre qu'il suffit de maîtriser des savoirs pour les enseigner ?

L'objet de ce mémoire est donc de voir comment, avec quels moyens, et quels modes d'action, l'enseignant d'EPS peut comprendre et analyser sa pratique, et celle de ses élèves, pour les transformer. Nous sommes donc amenés à étudier la place de la réflexion sur l'action et de la réflexion dans l'action.

Nous verrons dans une première partie, les raisons qui poussent un enseignant à apporter de l'attention à son enseignement et à sa formation ainsi que les éléments fondamentaux de l'acte d'enseignement. Nous étudierons également les différents courants d'analyse de la pratique professionnelle et nous approfondirons une alternative qui nous semble particulièrement adaptée : la pratique réflexive.

Dans une seconde partie, nous étudierons le concept de pratique réflexive chez l'élève. Nous présenterons d'abord les caractéristiques des élèves que nous avons interrogés, puis nous commenterons le guide d'entretien que nous avons élaboré, enfin, nous étudierons les réponses des élèves et proposerons des pistes didactiques et pédagogiques pour la mise en œuvre d'une pratique réflexive efficiente dans nos classes.

« DES THEORIES SUR LES ENSEIGNANTS ... »

Les transformations et les crises du système éducatif, ses ambitions accrues, l'élargissement et le renouvellement des publics scolaires, la dégradation des conditions d'enseignement dans certains établissements exigent des enseignants de véritables compétences professionnelles.

« La compétence n'est pas un état. C'est un processus », nous signale Le Boterf, (*De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, les éditions d'organisation, 1994, p.43) et de continuer « l'opérateur compétent est celui qui est capable de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources aussi diverses que des opérations de raisonnement, des connaissances, des activations de la mémoire, des évaluations, des capacités relationnelles ou des schémas comportementaux. » Les compétences professionnelles sont engagées dans la transposition didactique des savoirs en classe, l'organisation des situations d'apprentissage, l'analyse des difficultés des élèves, la différenciation de l'action pédagogique.

L'action pédagogique étant à la fois, savoir, réflexion et action. Elle consiste à mettre en œuvre, à partir de fondements théoriques, des mesures pratiques concernant un ensemble d'actes pédagogiques. Ces compétences permettent aussi de coopérer avec d'autres enseignants, de contribuer à un projet d'équipe et d'établissement.

« Les enseignants, dans leur grande majorité, sont à la fois des passionnés d'éducation et des professionnels qui doutent et qui souffrent. » (M. Durand, *Chronomètre et survêtement*, Revue EPS, 2001) et c'est pourquoi il reste à élaborer du métier d'enseignant des représentations communes de plus en plus fines, réalistes et explicites, à mettre en évidence « les urgences et les incertitudes de l'action pédagogique, sa part de bricolage, de solitude, d'improvisation, de déraison, de marchandage, de pouvoir aussi bien que de didactique et de connaissances rationnelles » (Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, P. Perrenoud, ESF, 1996)

On est alors en droit de se demander quels sont les moyens dont dispose le jeune professionnel afin d'analyser sa pratique et connaître celle de ses élèves. En effet, il semble, d'un commun accord, que sans retour réflexif sur sa pratique, il est quasiment impossible de progresser sur les plans didactiques et pédagogiques. Cela serait également faire preuve d'une pauvre idée du métier d'enseignant. Car, on se rend bien compte que, dans une classe, tout le monde apprend (élèves et enseignant), même si une seule personne enseigne.

Les enjeux

Les sociétés se transforment, se font et se défont. Nous en avons divers exemples avec les dernières élections présidentielles et législatives françaises et le regain très sporadique pour la vie politique d'une bonne partie des français. Plus récemment, avec la crise dans le Golfe et les différents courants de pensée concernant l'Irak et les moyens pour arriver à stabiliser le proche-Orient.

Les technologies changent le travail, la communication, la vie quotidienne et même la pensée. Les inégalités se déplacent, s'aggravent, se recréent sur des terrains nouveaux. Les acteurs sont pris dans des champs sociaux multiples, la modernité ne permet à personne de se protéger des contradictions du monde.

En EPS, les élèves arrivent avec un vécu sportif très hétérogène, et la multiplication des activités physiques et sportives, ainsi que des institutions les proposant (Association sportive scolaire ou extrascolaire, club de sport municipaux ou privés, associations de loisirs ou spécialisées (UCPA par exemple), etc... renforce l'hétérogénéité des niveaux de pratique des élèves. Tout cela agit également sur les représentations des activités et l'intérêt de base pour chacune d'elles. Ces constats obligent forcément l'enseignant d'EPS à repérer et à classer les élèves afin de prévoir des contenus d'enseignement adaptés aux besoins et aux capacités de chacun.

Il convient certainement, dans ce contexte, d'accentuer notre préparation à une pratique réflexive, à l'innovation, à la coopération. Les enseignants ne peuvent pas être des intellectuels à part entière, car la culture, les sciences et les différents apports théoriques évoluent au fil du temps et la connaissance de l'humain est loin d'être terminée. Même si l'on peut considérer que les activités physiques que nous enseignons sont désormais « stabilisées », c'est-à-dire que la logique interne n'évoluera a priori plus, les règlements sont actuellement soumis à des pressions « commerciales » afin de rendre les compétitions de plus en plus attrayantes et spectaculaires. Nous sommes soumis à une pression sociale qui recherche l'exploit, les sensations et le risque et une obligation institutionnelle et rationnelle de pratiquer en sécurité, de manière réfléchie et de façon à ce que chacun puisse progresser, c'est-à-dire sans sélections.

L'enseignant a alors un statut de médiateur et d'interprète *actif* de cultures, de valeurs, de savoir en train de se transformer. Qu'on les perçoive comme dépositaires de la tradition ou défricheurs de l'avenir, ils ne sauraient jouer ce rôle chacun pour soi.

L'enseignant d'EPS peut-il rester immobile dans des contextes Cette question est à la base de toutes les tendances didactiques et pédagogiques et il est très compliqué de savoir qui a raison et qui a tort, tant la problématique est vaste et compliquée.

Le bon sens incline à penser que si la société change, l'école ne peut qu'évoluer avec elle, anticiper, voire inspirer des transformations culturelles. Les récents débats internes à la discipline et les textes officiels pour les classes de lycée témoignent de ces transformations difficiles à cerner.

De nombreuses recherches démontrent que le système éducatif bénéficie d'une *autonomie relative* (Bourdieu et Passeron, 1970) et que la *forme scolaire* (Vincent, 1994) est en partie construite pour protéger maîtres et élèves de la fureur du monde.

Certes, les enseignants, les élèves et leurs parents font partie du monde du travail et bien sûr de la société civile. De sorte qu'à travers eux, pour reprendre la formule de Suzanne Mollo (1970), *la société est dans l'école* autant que l'inverse. Pourtant, l'école ne pourrait accomplir sa mission si elle adoptait de nouvelles finalités à chaque changement de gouvernement et tremblait sur ses bases chaque fois que la société est en proie à une crise ou à de graves conflits.

Il importe que l'école soit en partie une *oasis*, qu'elle continue à fonctionner dans les circonstances les plus mouvementées, même en cas de guerre ou de crise économique majeure. Elle reste, sinon un sanctuaire, du moins un lieu dont le statut " protégé " est reconnu. Lorsque la violence urbaine ou la répression policière font irruption dans les écoles, les esprits sont choqués.

L'école n'a pas vocation à être l'instrument d'une faction, ni même des partis au pouvoir. Elle appartient à tous. Et doit respecter chacun ! Même les régimes totalitaires tentent de préserver cette apparence de neutralité et de paix. Il reste au système éducatif à trouver un juste équilibre entre une ouverture destructrice aux conflits et soubresauts de la société et une fermeture mortifère, qui le couperait du reste de la vie collective.

Il faut donc réussir à construire des contenus et savoirs propres à notre discipline et qui ne sont pas enfermés par un contexte culturel précis. Ainsi, les récentes propositions de transversalité et transdisciplinarité apportent des éléments de réflexion intéressants à cette problématique.

Néanmoins, l'histoire de notre discipline, de ses composantes politiques et culturelles, de ses idées, montre la diversité des courants de pensée et la fragilité des uns par rapport aux autres. Que peut donc bien être une Education Physique et Sportive.

Un autre facteur intervient : en dépit des nouvelles technologies, de la modernisation des curricula, du renouvellement des idées pédagogiques, le travail d'enseignant évolue *lentement*, parce qu'il dépend faiblement du progrès technique, parce que la relation éducative obéit à une trame assez stable et parce que les conditions de travail et la culture professionnelle nous installent dans des routines. C'est pourquoi l'évolution des problèmes et des contextes sociaux ne se traduit pas *ipso facto* par une évolution des pratiques pédagogiques.

Il est de bon ton, aujourd'hui, de se soucier de l'efficacité, de l'efficience, de la qualité de l'éducation scolaire. Ne nous leurrions pas : l'enjeu est de maintenir les acquis en dépensant moins, puisque les États n'ont plus les moyens de développer l'éducation comme à l'époque de la croissance. " *Faire mieux avec moins* ", telle est la devise des gouvernements depuis quelques années. En EPS, cela se traduit dans bien des cas à des textes officiels privilégiant la multiplication des activités, mais sans faire évoluer le nombre et les lieux de pratique... Il faut toujours se battre pour obtenir des créneaux ... et les garder !

Qui tient absolument à ce que le système éducatif tienne ses promesses pour tous ? Lorsque la société se soucie vraiment d'élever le niveau culturel des générations, c'est en général pour répondre à la demande d'éducation scolaire des parents de classes moyennes. Une fois qu'ils obtiennent ce qu'ils veulent, à savoir l'accès aux filières qui permettent à leurs enfants d'envisager des études longues, l'école leur paraît remplir sa mission.

La démocratisation des études a aujourd'hui atteint un seuil qui, dans de nombreux pays, place les classes moyennes du côté des *favorisés*. Les défavorisés sont moins nombreux, mais encore plus défavorisés qu'avant. Leur expression politique a une influence limitée, non seulement parce que ce sont des immigrés sans droits politiques, mais plus globalement parce

que leur pauvreté et leur faible niveau d'instruction ne leur donne guère de chances de se faire entendre, ni même de comprendre les mécanismes qui fabriquent l'échec scolaire de leurs enfants. Le comble de l'aliénation, on le sait bien, est de se sentir seul responsable de sa condition malheureuse, de la voir comme la conséquence " logique " et donc " juste " de sa propre incapacité à réussir.

Il n'existe guère de forces sociales importantes pour exiger une école plus efficace. Paradoxalement, ce sont certains gouvernements et certains milieux économiques lucides, qui mesurent les risques d'une école immobile et partiellement inefficace. Ils peuvent compter sur l'appui actif de certaines organisations internationales, des mouvements pédagogiques, de la recherche en éducation et des " forces de gauche ".

Il n'est donc pas vrai que le contexte mouvant de l'école produise des changements automatiques. Cette mouvance doit être lue et décodée pour inciter l'école au changement. Or, les enseignants et les parents qui s'accrochent au *statu quo* n'ont aucun intérêt à faire cette lecture. Pour d'autres raisons, tous ceux qui trouvent que l'école coûte trop cher et que les impôts sont trop lourds se rangent dans le camp des conservateurs. Les forces qui veulent adapter l'école à l'évolution de la société sont donc peu nombreuses et constituent une alliance instable. Pour le dire autrement : l'idée que l'école doit former le plus grand nombre en tenant compte de l'évolution de la société n'est pas combattue ouvertement, mais ce n'est un principe moteur que pour ceux qui la prennent vraiment au sérieux et en font une priorité.

Il serait donc absurde de s'en remettre à l'évidence que, puisque la société change, l'école va mettre toute son intelligence et suivre, voire à anticiper ces changements. Sans doute, les évolutions démographiques, économiques, politiques et culturelles transforment les publics scolaires et les conditions de la scolarisation et finissent par *obliger* l'école à changer. Elle s'adapte alors, mais le plus tard possible, de façon défensive. En l'absence d'adhésion massive des gens d'école à une politique de l'éducation visionnaire et audacieuse, le changement social prend avant tout les allures d'une contrainte à ignorer aussi longtemps que possible.

Ce constat sévère ne doit pas nous empêcher d'agir et de chercher pour nous et donc pour nos élèves une meilleure efficacité dans l'enseignement et par suite logique dans l'apprentissage.

«Tous les enseignants qui font de l'enseignement l'objet principal de leurs recherches ont au moins une préoccupation en commun : décrire l'enseignement tel qu'il est, tel qu'on l'observe au cours des jours, dans des classes réelles où se débattent enseignants et élèves avec les problèmes de la pédagogie et de l'apprentissage.» (Dussault, 1973).

Nous avons donc à réaliser un bilan de notre action pédagogique qui nous conduira à nous remettre en cause de façon suffisamment pertinente et productive.

Il semble alors intéressant de voir les différentes approches des courants d'analyse de la pratique professionnelle, de voir leurs points positifs, leurs aspects contraignants et de proposer un nouveau moyen d'analyse.

Comment être pertinent ?

Il semble indispensable d'avoir une bonne grille d'analyse et pour cela , nous allons essayer d'énoncer, dans un premier temps, quelques traits constitutifs du paradigme de la pratique pédagogique.

Une pratique pédagogique :

- s'inscrit dans un réseau de communication et de relations denses et de longues durées avec de nombreuses pensées subjectives.
- confronte à un autre qui accepte ou résiste; c'est une praxis qui ne peut atteindre son but qu'en assurant une coopération active et motivée de l'autre partie.
- Relève d'un métier ou l'échec est toujours possible
- Est le lieu de rencontre entre des cultures dont les individus sont porteurs (en partie à leur insu)
- Est confrontée à la diversité des apprenants et des éléments qui les entourent
- Mobilise des sentiments humains et ne peut donc éviter une part de séduction ou de violence symbolique pour parvenir à ses fins.
- Permet l'expression d'une certaine « folie » que chacun porte en soi et qui n'a pas besoin d'être sauvée par des apparences.
- Est condamnée à un certain écart entre un idéal de cohérence et l'obligation de « faire ce qu'on peut avec les moyens du bord ».
- Participe en même temps d'une illusion et d'un désir démesuré de maîtrise
- S'exerce dans une culture professionnelle très individualiste et portée au jugement de valeur
- Peut nourrir le doute sans donner les moyens de le dépasser
- Est inséparable d'une part de routine et d'ennui
- Manie des valeurs et des normes, administre la justice, interprète la politique de l'éducation
- Ne cesse d'évaluer les performances, les compétences et au delà les personnes de façon unilatérale
- Fabrique des hiérarchies d'excellence et des inégalités, donne et retire des chances.

Tous ces traits montrent la complexité du métier d'enseignant, au sens de Morin, d'un métier de l'humain, pris dans des contradictions indépassables, avec lesquelles on doit vivre.

Approche historique de l'analyse de l'enseignement des APS

Anderson (1971) fut le premier à attirer l'attention sur l'intérêt d'une recherche analytique et descriptive dans les APS.

Locke (1977) apporte une sévère critique à la recherche en enseignement et influence alors certainement la recherche dans le domaine en mettant l'accent sur le processus.

Depuis quelques années, l'étude et l'analyse de ce qui se passe en classe a connu un essor considérable et permet désormais une réflexion profonde sur l'acte d'enseigner. L'observation des comportements des enseignants, de leurs élèves et des interactions entre eux a fourni des données descriptives qui manquaient assurément pour espérer améliorer l'enseignement.

Elle a permis une réflexion profonde sur l'acte d'enseigner. Par l'observation systématique, le didacticien dépasse ses impressions subjectives et les descriptions idéalisées venant en droite ligne de la théorie des programmes.

LES PARADIGMES

La recherche sur l'enseignement des activités physiques a trouvé ses premières sources d'inspiration dans les paradigmes de la recherche pédagogique générale, avec notamment des chercheurs comme Flanders, Bellack, Joyce, Dunkin & Biddle, Rosenshine, Berliner, Doyle, De Landsheere et Dussault.

Deux modèles ou paradigmes ont particulièrement été utilisés :

- La boucle «Description -Corrélation-Expérimentation» comme l'ont appelée Rosenshine & Furst (1973)
- et le paradigme «Présage -Processus -Produit» décrit dès le début des années soixante par Mitzel, adapté et modifié par de nombreux auteurs dans le domaine de l'enseignement général (De Landsheere, 1976; Dunkin et Biddle, 1974; Dussault, Leclerc, Brunelle et Turcotte, 1973; Gage, 1972) ou dans les activités physiques et sportives (Graham et Heimerer, 1981; Piéron, 1976, 1982; Tousignant et Brunelle, 1982, 1982).

Ces derniers font appel à des variables de présage, de processus, de produit, de contexte et de programme. Le paradigme permet de classer, d'ordonner, d'organiser la recherche en enseignement et les connaissances qu'elle a permis d'accumuler. Ultérieurement d'autres modèles ou concepts de recherche sont venus compléter ou s'articuler sur ceux que nous venons de relever : la démarche ethnographique, le paradigme des processus médiateurs et le concept d'expertise notamment.

Nous allons étudier très brièvement ces différents modèles.

Description -Corrélation –Expérimentation

La boucle «Description -Corrélation -Expérimentation» (Rosenshine & Furst, 1973) compte au moins trois éléments:

1. Le développement de procédés et moyens permettant de décrire l'enseignement d'une manière quantitative et/ ou qualitative;
2. Les études de corrélation dans lesquelles les variables descriptives sont mises en relation avec les acquisitions et apprentissages de l'élève ou encore avec des changements d'attitude ou de motivation;
3. Les études expérimentales dans lesquelles les variables significatives dégagées des études de corrélation sont testées dans des situations contrôlées de manière plus rigoureuse.

Cet ordre séquentiel n'est pas nécessairement fixe.

On peut par exemple, utiliser les résultats d'études expérimentales pour développer un nouvel instrument d'observation. Ces étapes ne sont pas isolées les unes des autres: la recherche à un niveau pourrait déboucher sur des implications aux deux autres stades.

Présage -Processus -Produit

L'approche comportementale de l'efficacité des enseignants s'inscrit dans le courant behavioriste ou néobehavioriste. Ces recherches « s'efforcent de repérer des lois, c'est-à-dire des régularités dans la relation entre deux séries de variables : le processus, c'est-à-dire le comportement des enseignants ou d'autres variables quantifiables, et le produit, c'est-à-dire les performances, connaissances et attitudes des élèves ». L'idée sous-jacente est simple : pour comprendre et analyser l'enseignement, il faut aller dans les établissements scolaires

pour observer ce qui s'y passe à l'aide d'instruments de mesure fiables pour avoir un jugement objectif sur l'enseignement.

Les variables de présage cernent les caractéristiques des enseignants, capables d'influencer le déroulement et les effets de l'enseignement : l'expérience acquise pendant la formation professionnelle, les acquisitions ultérieures découlant de la vie avec la classe, les caractéristiques personnelles telles que motivations, intelligence, traits de personnalité, valeurs et attitudes.

Plusieurs auteurs insistent fréquemment sur le fait que cette recherche n'a fourni que des résultats de peu d'utilité pratique dans l'enseignement général comme dans celui des activités physiques. En général, les relations «présage -produit» sont faibles.

Par exemple Bertsch (1987) affirme que ces recherches donnent des informations sur ce qui se passe, mais jamais elles ne permettent de connaître ce qui organise l'intervenant.

Les caractéristiques des enseignants expliquent rarement plus de 5% de la variance du rendement des élèves, et souvent beaucoup moins (Bloom, 1979). Toutefois, la connaissance des valeurs et attitudes du professeur peut contribuer à éclairer ses comportements et ses décisions dans l'action pédagogique.

<p>PRÉSAGE Formation professionnelle Expérience professionnelle Connaissances de l'enseignant</p>	<p>PROCESSUS Comportement de l'enseignant Comportement de l'élève Modifications observables du comportement de l'élève</p>	<p>PRODUIT Effets à court terme Effets à long terme</p>
<p>PROGRAMME Types d'objectifs Nature du contenu Modalités d'évaluation</p>		<p>CONTEXTE Caractéristiques des élèves Matériel et équipement Environnement éducatif</p>

Les variables de **produit** concernent les résultats de l'enseignement, les changements affectant l'élève à la suite de sa participation aux activités de la classe : effets éducatifs, améliorations de ses qualités athlétiques, apprentissages, attitudes vis-à-vis des activités physiques,... Les effets peuvent s'envisager à court ou à long terme.

Dans les activités physiques et sportives, les connaissances acquises grâce à cette méthodologie de recherche restent assez mince. Les comparaisons de différentes méthodes d'instruction aboutissent souvent à des conclusions contradictoires.

Lorsqu'il s'agit d'objectifs quantitatifs, tels que le développement des qualités athlétiques, plus aisément mesurables, les études centrées sur le produit de l'enseignement ont montré que nous pouvions attendre des effets bénéfiques d'une pratique régulière des activités physiques, dans le cadre scolaire. Cependant, plusieurs analyses ont montré que dans une journée complète, les enfants, surtout les filles, atteignaient rarement le niveau d'intensité d'effort nécessaire pour exercer un effet notable sur la condition physique du participant (Armstrong, Balding, Bray, Gentle & Kirby, 1990; Ross & Gilbert, 1985).

Lorsque l'on poursuit des objectifs concourant aux buts généraux de l'éducation ou des objectifs spécifiques moins facilement mesurables, la recherche se révèle moins concluante. Les moyens de mesure des acquisitions des élèves, surtout les tests standardisés, manquent souvent d'une validité de contenu satisfaisante lorsqu'il s'agit d'évaluer les apprentissages réalisés.

Beaucoup d'études ont comparé des méthodes d'enseignement. Aucune n'a dégagé une stratégie qui puisse être utilisée avec certitude comme la meilleure démarche. Ceci n'est pas surprenant lorsque l'on considère les différences existant entre apprenants en termes d'intérêts, d'habiletés et de besoins.

Les variables de processus concernent les activités et comportements survenant en classe pendant l'enseignement.

Il s'agit d'identifier clairement ce que font le professeur et les élèves pendant la séance.

Nous nous trouvons ici à un point de convergence où interviennent les trois séries de variables influençant l'enseignement. Elles proviennent de celui qui le donne, de celui qui le reçoit et des conditions dans lesquelles il se déroule.

Au cours des deux dernières décennies, l'étude du processus d'enseignement a constitué une direction essentielle de la recherche en pédagogie des activités physiques et sportives.

Qu'elle s'effectue à l'aide de plans préétablis ou par une méthode ethnographique, l'observation constitue le principal instrument de collecte de données. Le processus, ou encore le déroulement de l'action en classe subit l'influence de deux grands types de variables que l'on a pris l'habitude de classer sous les vocables de contexte et de programme.

Les variables de contexte se rapportent aux conditions auxquelles l'enseignant doit s'ajuster: environnement, matériel et installations dont il dispose, caractéristiques des élèves (milieu social, âge, sexe, aptitudes physiques, ...). Elles constituent des facteurs indépendants du professeur, mais qui devraient exercer un impact sur l'enseignement et sa qualité. Dans ce domaine, on s'est pour l'instant limité à étudier un nombre encore assez restreint de variables. Le sexe des élèves et leur niveau de scolarité représentent les variables qui ont suscité le plus grand nombre d'études, plus que la méthodologie utilisée ou le contenu de l'enseignement (Piéron 1986).

Tousignant et Brunelle (1982a) ont fait une distinction intéressante en séparant les variables de contexte telles qu'elles viennent d'être définies plus haut des variables de programme, directement sous le pouvoir de décision de l'enseignant: les objectifs qu'il poursuit, la matière qu'il choisit d'enseigner. Elles se révèlent capables d'influencer considérablement les comportements des enseignants comme ceux de leurs élèves (Piéron, 1982 ; Telama, Paukku, Varstala & Paananen, 1982).

Le paradigme écologique, ergonomique et l'observation ethnographique

La situation d'enseignement est d'une telle complexité qu'aucune approche de recherche ne peut évidemment être totalement satisfaisante. Les données recueillies par l'observation à l'aide de systèmes de catégories laissent plusieurs zones d'ombre dans le processus d'enseignement, notamment dans l'interprétation et la compréhension des phénomènes observés. On conviendra, par exemple, que connaître le nombre et la structure des feedback fournis par un enseignant laisse planer une incertitude sur leur caractère approprié ou sur ce que l'élève en aperçu, compris ou retenu.

Plusieurs chercheurs ont adopté d'autres paradigmes, notamment le paradigme écologique qui *«a pour objet l'étude des relations entre les demandes de l'environnement, c'est-à-dire les situations de la classe, et la manière dont les individus y répondent»* (Doyle, 1986, p. 452).

Le courant ergonomique est représenté en France par Durand et Pérez (1995). En suivant le modèle écologique, l'observateur souhaite entrer de manière plus approfondie dans le monde du participant et appréhender les significations que celui-ci a pu élaborer.

Doyle considère l'enseignement comme un ensemble structuré de tâches. Cette notion de tâche fut analysée dans des classes par Tousignant (1982). Centrale également dans la conception de Doyle, l'idée de transaction «performance -note» qui implique que l'élève manifeste les comportements nécessaires à l'obtention de notes favorables. Certains estiment que les performances attendues de la part de l'élève ne sont pas définies avec une précision suffisante, de sorte que la part de l'implicite est particulièrement large.

L'élève apprend à identifier la réponse qui convient le mieux dans une situation particulière et à un moment donné. Il est attentif à des indicateurs qui marqueraient l'attente de la réponse souhaitée.

L'objectif ultime de ce type de recherche est de fournir une explication cohérente au fonctionnement de la classe, de l'école ou de la situation étudiée. On tente d'effectuer la description en profondeur et de manière critique, tout en se plaçant dans une perspective de globalité, même si l'on s'intéresse plus particulièrement à l'interprétation donnée par les enseignants. Les tenants du paradigme pensent que les données rassemblées par l'observation ethnographique permettent de générer de nouvelles hypothèses, de découvrir des variables, patrons («patterns») ou relations qui pourraient être importants pour la vie de la classe.

L'observation ethnographique vise à mieux comprendre la signification des événements et à examiner des aspects peu apparents et peu connus de ce qui se passe en classe ou à l'école. Plus que toute autre méthode de recherche, elle s'impose de ne pas modifier l'environnement scolaire, les sujets qui participent à l'acte éducatif, les activités et toutes les interactions entre les divers éléments en présence. Ces dernières conditions ne nous paraissent pas différer fondamentalement de celles que souhaitaient tous les observateurs utilisant des systèmes préconçus d'enregistrement des comportements en classe.

Les approches quantitative et qualitative procèdent de conceptions des réalités pédagogiques et scientifiques très nettement différenciées. Aucune des deux ne s'avère supérieure à l'autre, la différence se marquant principalement dans le point d'être adaptée ou non au problème traité. Il serait vain de les opposer, surtout si dans la perspective du zèle du débutant, des auteurs comme Earls (1986) et Schempp (1987) ont surtout comparé l'approche ethnographique à la caricature de la recherche quantitative.

Les descriptions critiques et minutieuses que fournit l'observation ethnographique contribuent certainement à l'explication et à l'interprétation des phénomènes qui surviennent en classe. Cependant, ce qui est étudié de manière ethnographique est étroitement lié au contexte et particulièrement à sa spécificité : ceci limite considérablement les possibilités de généralisation des données recueillies. Ce n'est qu'en admettant l'existence de larges similitudes ou ressemblances entre les contextes des classes, ce qui est contraire au paradigme, que l'on pourrait arriver à des propositions générales.

Le paradigme des processus médiateurs

Il s'agit des «*processus humains implicites qui s'interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l'apprentissage*» (Levie & Dickie, 1973). Ce paradigme trouve son origine dans l'apprentissage de la lecture. Dans une relation pédagogique, le professeur émet des stimuli qui ont pour objet de provoquer une réponse motrice ou verbale. Les processus médiateurs concernent ce qui se passe entre le stimulus et la réponse et, plus tard, les apprentissages des élèves si l'on considère le paradigme processus -produit.

Entre le stimulus et la réponse se placent des processus mentaux traitant l'information fournie. Il faudra reconnaître les stimuli d'enseignement «nominiaux», c'est-à-dire le message émis par l'enseignant et ce que l'élève va réellement traiter, ce qu'il a perçu. La sélection des stimuli par l'élève dépendra notamment des exigences de la tâche.

Le modèle issu du BTES

Dans plusieurs des modèles qui envisagent l'enseignement et les décisions qui le concernent, deux phases nettement distinctes sont décrites : une phase préactive de planification qui prend place avant l'entrée en classe et une seconde phase interactive pendant laquelle l'enseignant tente de mettre en oeuvre ce qu'il a prévu pour son contact avec la classe. Dans la didactique des activités physiques, nous avons retenu ce dernier modèle en scindant nos enseignements suivant les points concernant :

1. Les options didactiques ;
2. La préparation de l'enseignement (objectifs, programmation des activités, analyse et choix des activités, styles d'enseignement, dispositions matérielles pour la pratique et rédaction de la leçon);
3. L'action en classe (les comportements des élèves, la présentation des activités, les réactions à la prestation, les fonctions d'organisation et la conduite de la classe);
4. L'évaluation de l'action éducative (Piéron, 1992).

Le paradigme «Expert -Débutant»

Son objectif est de mieux comprendre le chemin que doit suivre un enseignant débutant avant de devenir maître de son art. En pédagogie des activités physiques et sportives, on l'a utilisé pour mettre en exergue ce qui différencie experts et débutants :

- en matière de planification (Griffey & Housner, 1991; Housner & Griffey, 1985);
- dans leur manière de penser l'enseignement (Lynn, French, Rink, Lee & Solomon, 1990);
- dans leur comportement en classe pendant la classe (Griffey & Housner, 1991; Housner & Griffey, 1985; Piéron, 1982a; Piéron & Cloes, 1981; Piéron & Delmelle, 1982; Piéron & R. Delmelle, 1983; Piéron & V. Delmelle, 1983; Piéron & Georis, 1983);
- dans leurs prises de décisions (Graham, HoppIe, Manross, & Sitzman, 1993).

Même si le paradigme n'est pas neuf, c'est Berliner (1986) qui inspira une démarche de recherche en rapport avec la notion d'expertise, dans le domaine de l'enseignement des activités physiques et sportives.

Il résume les caractéristiques de l'expert à partir d'une analyse de la notion d'expertise dans d'autres domaines.

Les experts :

1. Effectuent leurs inférences à partir d'objets ou d'événements alors que les débutants se limitent à une vue plus littérale de ceux-ci.
2. Classent souvent les problèmes à résoudre à un niveau relativement élevé, alors que les débutants les classent à partir de caractéristiques moins profondes.
3. Possèdent des patrons précis et rapides dans leur capacité de reconnaissance.
4. Construisent des représentations différentes des problèmes que ne le font des débutants.
5. Font preuve de capacités métacognitives et d'autorégulation supérieures.

6. Construisent leur compétence progressivement sur une longue période de temps et par une importante quantité de pratique.

Dans cette méthodologie de recherche, une difficulté relève de la définition, de la caractérisation et, enfin, de l'identification de l'expert et du débutant. Ce dernier est typiquement un enseignant en formation ou entré en service depuis peu. Les critères de sélection des experts sont généralement les suivants :

- Une identification par les autorités pédagogiques (inspecteurs, conseillers, directeurs d'école) ;
- Une reconnaissance par les didacticiens universitaires avec lesquels ils collaborent pour diriger les stages de pratique professionnelle des enseignants en formation ;
- Un rôle dans la formation continuée de leurs collègues soit en collaboration avec les universités, soit avec les pouvoirs organisateurs de l'enseignement, soit encore avec les associations de professeurs d'éducation physique.

Siedentop & Eldar (1989) présentent une interprétation de la notion d'expertise en termes de comportements. Ces auteurs en décrivent plusieurs caractéristiques :

1. Un processus de contrôle des stimuli indiquant que les experts voient des « choses » que d'autres ne voient pas ; ils sont capables d'effectuer des discriminations beaucoup plus sensibles.
2. Une plus grande vitesse de réponse aux stimuli identifiés ; on pourrait faire appel à la théorie du traitement de l'information comme dans l'apprentissage moteur. Les experts ont stocké en mémoire des réponses déjà expérimentées auxquelles ils peuvent faire appel sans délai.
3. Les experts disposent d'un répertoire comportemental beaucoup plus large, leur permettant de mieux ajuster leur réponse à la situation et notamment à sa spécificité.
4. Ils sont capables de contrôler un plus grand nombre d'éléments parmi les stimuli identifiés dans la situation à laquelle ils doivent réagir.

Plusieurs concepts sont issus des comparaisons entre experts et débutants. Les experts possèdent davantage de schémas de référence quant aux caractéristiques des élèves, notamment leurs intérêts, aptitudes et capacités. Ils ont accumulé une connaissance des contenus qui leur permet de comprendre ce qui est attirant et intéressant pour les enfants à un âge donné, ceci afin de prendre leurs décisions.

La pratique réflexive

De nombreux auteurs dont Philippe Perrenoud (Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation – 2001) montrent que la référence à la *pratique réflexive* est devenue un *leitmotiv* des réflexions sur l'enseignement et la formation des enseignants.

Du coup, le sens commun prend la place d'une conceptualisation pointue.

Il semble donc pertinent d'étudier à ce stade ce qu'est la pratique réflexive.

Nous verrons tout d'abord l'origine de ce terme, puis nous proposerons un essai de définition puis nous détaillerons les différents aspects essentiels de ce concept, tant du point de vue pratique que théorique.

La pratique réflexive : approche historique

En 1983, aux États-Unis, Donald Schön publiait “ *The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action* ”. Littéralement : “ *Le praticien réflexif. Comment les professionnels pensent dans l'action* ”.

Onze ans plus tard, au Québec, le livre était traduit en français sous le titre : “ *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* ”.

Le changement de sous-titre montre la difficulté des francophones à percevoir l'action autrement que comme une mise en œuvre de *savoirs*, au besoin en les supposant “ cachés ”.

On peut déceler la même tendance lorsque Vergnaud (1995) propose de parler de “ *connaissances-en-actes* ” pour désigner des schèmes de conduite qui, apparemment, ne s'appuient pas sur des représentations.

Ou lorsque Barbier (1996) utilise la notion ambiguë de “ *savoirs d'action* ” pour désigner des ressources qui, précisément, ne sont pas des savoirs au sens habituel de l'expression, qui doivent être inférés à partir de l'action, explicités, thématiques pour devenir formulables.

Les traducteurs sont en quelque sorte passés d'une *question ouverte* (“ Comment les praticiens pensent-ils dans l'action ? ”) à une *réponse* : en mobilisant des “ *savoirs cachés* ”.

Nous chercherons pour notre part à garder le sens premier du concept, sans imposer de réponses mais en démontrant celles qui nous apparaissent pertinentes.

Schön défendait surtout une première thèse : aucune action professionnelle complexe n'est, même dans l'urgence, une action impensée, produit d'un pur “ *automatisme* ”.

L'action découle d'un jugement professionnel, d'une décision qui résultent d'une *réflexion dans l'action*. Compte-tenu de la problématique de ce mémoire, nous entendons « *professionnelle* » dans le sens du travail à accomplir. C'est-à-dire aussi bien du travail de l'enseignant que de celui de l'élève. Et le travail du premier sera efficace si celui du second se réalise. Pour qu'il puisse se réaliser, il est important de connaître les conditions de son émergence.

Nous disions donc que l'action découle d'un jugement, mais la réflexion s'appuie-t-elle toujours sur des savoirs ? Cela reste à vérifier.

Sur une représentation de la situation et des actions possibles, sans doute. Chaque élève, au regard d'une situation d'apprentissage, « devine » ce qui peut être fait et ce qu'il est impossible de faire.

Sur des orientations, des interprétations, des raisonnements, des schèmes de pensée, à l'évidence.

Avant de manifester des savoirs, ces fonctionnements cognitifs sont d'abord des *processus de régulation de l'action*, ils sous-tendent des décisions mise en œuvre sur le champ des " conclusions " plus pratiques que théoriques.

Il reste cependant pertinent de se demander sur quels *savoirs* s'appuie la réflexion dans l'action et de souligner qu'une partie de ces savoirs ne sont pas scientifiques, ni même savants, qu'ils sont souvent implicites, tacites, " cachés dans l'agir ". Ils sont " professionnels " au sens où ils sous-tendent l'exercice du métier (d'enseignant ou d'élève), mais ils ne sont pas nécessairement partagés ou verbalisés au sein de la profession. Il s'agit de ce qu'on appelle aujourd'hui des *savoirs d'expérience*.

Ils résultent de la réflexion *sur* l'action, autre moment de la pensée des praticiens analysé par Schön, qui survient dans l'après-coup.

L'expérience, analysée, est en quelque sorte capitalisée et réinvestie dans de nouveaux épisodes. C'est l'autre face de l'apport de Donald Schön, mis en évidence par le titre de l'un de ses articles traduits en français (1996) : *à la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique*.

On peut observer (Perrenoud, 1998) qu'assez souvent la réflexion sur l'action est amorcée dans le feu de l'action, puis reprise et prolongée au moment du retour sur les événements.

En éducation physique, c'est dans la littérature germanophone qu'est apparu, sous la plume de Arturo Hotz, le concept de "pratique réfléchie", en 1975. Dans ce contexte, les pratiques d'éducation sportive sont étroitement liées à un modèle didactique d'apprentissage moteur imaginé par l'auteur.

L'émergence du concept touche, en fait, toutes les activités humaines dans lesquelles un recul minimal doit être pris pour analyser les pratiques par une réflexion partagée à plusieurs.

Une professionnalité exigeante

Le paradigme du *praticien réflexif* est donc complexe, il distingue mais articule réflexion *dans* l'action et réflexion *sur* l'action, deux modes, deux temps.

Depuis bientôt une vingtaine d'années, aux États-Unis puis dans le monde, ce paradigme a inspiré plus ou moins explicitement les travaux sur la professionnalisation du métier d'enseignant. Il nous est apparu important de l'analyser et de l'appliquer au métier d'élève

Il a permis de rompre avec le rêve d'une pédagogie scientifique, qui se bornerait à appliquer les savoirs construits par la recherche.

Il n'a pas pour autant renvoyé l'action dans le registre de l'ineffable, du pragmatisme intégral ou de l'intuition pure : la réflexion dans l'action et sur l'action est une *activité mentale de haut niveau*, partiellement consciente et qui utilise certains savoirs déclaratifs ou procéduraux, non pour les appliquer à la lettre, mais comme " grilles de lecture " des situations éducatives complexes ou principes d'orientation de l'action.

Un praticien réflexif n'est pas seulement un praticien capable d'un jugement professionnel et sachant réfléchir pour résoudre des problèmes. Bien que cela soit déjà difficile à réaliser...

La réflexion avant d'agir aussi bien que dans l'action est propre à tous les métiers. Elle est constante dans ceux qui confrontent à des situations singulières, des cas difficiles, des dilemmes, des problèmes nouveaux. En EPS, elle est plus que fréquente, car les élèves sont soumis aux contraintes, non seulement imposées par l'enseignant dans son cours, mais également aux conséquences que peuvent avoir les autres disciplines sur un cours. Tout le monde a fait l'expérience d'un cours d'EPS après un contrôle de mathématiques à fort coefficient. Et les élèves sont vraiment différents...

La traduction française hésite souvent entre praticien *réfléchi* et praticien *réflexif*. Le premier vocable est plus agréable à l'oreille et à l'esprit. Qui voudrait ne pas être "réfléchi", dans le sens de pondéré, sage, lucide, bref, intelligent. Un praticien réflexif est sans doute "réfléchi", mais il est plus que cela : désireux et capable de se prendre pour objet de sa réflexion, de "*marcher et se regarder marcher*" comme dit Fernagu Oudet (1999). On rejoint l'idée de la pensée réflexive chère à Piaget : la pensée de la pensée, l'esprit qui, cessant de penser le monde, se prend pour objet, analyse son rapport au monde et notamment ses opérations mentales.

La pensée réflexive culmine dans ce que Piaget appelait "l'abstraction réfléchissante", construction de la logique par formalisation des règles implicites dans les opérations mentales de haut niveau.

Conservons ici l'idée générale : le praticien réflexif *se prend pour objet de sa réflexion*, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, "objectiver", comprendre. Constructive, car son but est d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir. Tout praticien devient réflexif lorsque c'est une question de survie.

Il nous est tous arrivé, lors d'une leçon, que l'on « perde le contrôle » de sa classe, alors que d'habitude tout allait bien. Le premier réflexe est de ce dire que les situations proposées ne conviennent plus aux élèves, qu'un manque de motivation est en train de s'établir, quand bien même nous aurions vraiment fait attention à ce que l'on avait proposé. La posture réflexive doit nous conduire à aborder le problème de la façon suivante : quand un enseignant perd le contrôle de sa classe, ne parvient pas à rétablir le calme et une discipline de travail, il se "creuse la tête" pour comprendre ce qui se passe et, s'il est lucide, en vient à se demander s'il ne fait pas lui-même partie du problème.

Essai de définition de la « pratique réflexive » :

La pratique réflexive: un espace de partage entre théorie et pratique

Il semble important de définir, dans un premier temps, le concept de pratique réflexive. La pratique réflexive est l'ensemble des préparatifs, des techniques de communication et de régulation des processus d'enseignement.

Elle comprend les procédés d'évaluation et le recours aux ressources théoriques et technologiques qui permettent une conduite optimale et consciemment maîtrisée des actes éducatifs.

La pratique réflexive ne se limite à aucune discipline ou branche d'enseignement dès lors qu'elle associe étroitement l'ensemble de situations de communication permettant de concevoir, de planifier, de conduire et d'évaluer un apprentissage, quel qu'il soit.

La pratique réflexive est une nouvelle perspective de formation qui ne saurait se limiter au seul domaine scolaire. Son apparition, au titre de concept théorique, est relativement diffuse. La littérature pédagogique de langue française en fait une mention fréquente. Elle paraît liée aux exigences dites de "professionnalisation".

Nous allons analyser plus en détails certains mots-clé du concept de « pratique réflexive ».

Réflexive : l'adjectif prête à confusion. Toute pratique est réflexive, au double sens où son auteur réfléchit pour agir et entretient dans l'après-coup un rapport réflexif à l'action menée. Une partie de notre vie mentale consiste à penser à ce que nous allons faire, à ce que nous faisons, à ce que nous avons fait. Ce schéma cognitif est d'ailleurs développé dans la filière STAPS et dans les formations IUFM et ce traduit, par exemple, par des fiches de préparation de cours respectant ces trois moments.

Dans un autre ordre d'idée, tout être humain est un praticien réflexif. Si l'on y insiste, c'est pour inviter à une réflexion plus *méthodique*, qui ne soit pas mue seulement par ses mobiles habituels - angoisse, souci d'anticiper, résistance du réel, régulation ou justification de l'action - mais par une volonté d'apprendre de l'expérience et de transformer sa pratique d'année en année.

Dans tous les cas, la pratique réflexive est une source d'apprentissage et de régulation. La différence est que notre plus forte pente est de mettre ces mécanismes au service d'une adaptation aux circonstances, d'un gain de confort et de sécurité, alors que l'exercice méthodique d'une pratique réflexive pourrait devenir un levier essentiel d'auto-formation et d'innovation, donc de construction de nouvelles compétences et de nouvelles pratiques.

Savoir analyser et expliciter sa pratique permet l'exercice d'une lucidité professionnelle qui n'est jamais totale et définitive, pour la simple raison que nous avons aussi besoin, pour rester en vie, de nous raconter des histoires.

Une pratique réflexive ne se fonde pas seulement sur un savoir-analyser (Altet, 1994, 1996), mais sur une forme de "sagesse", celle qui permet de trouver son chemin entre l'autosatisfaction conservatrice, et l'auto-dénigrement destructeur...

Il reste à apprendre à analyser, à expliciter.

Participer à un groupe d'analyse de pratiques constitue un entraînement à l'analyse qu'on peut poursuivre seul. Il existe d'autres approches, par exemple l'initiation aux entretiens d'explicitation (Vermersch, 1996 ; Vermersch et Maurel, 1997) ou d'autres techniques, développées en ergonomie, en psychologie du travail ou dans d'autres domaines. Yves Clot, par exemple, a repris et développé la technique dite d'instruction au sosie créée par Oddone (1981) chez Fiat. Voici ce qu'on dit à un praticien: " *Suppose que je sois ton sosie et que*

demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles instructions voudrais-tu me transmettre pour que personne ne s'avise de la substitution ?" (Clot, 1995, p. 180).

On voit immédiatement que cela favorise une élaboration et une formalisation de l'expérience professionnelle (Werthe, 1997).

Les travaux de Saint-Arnaud (1992, 1995) ouvrent d'autres pistes de formation. L'exercice de la lucidité professionnelle n'est pas nécessairement un "plaisir solitaire". Aucune coopération digne de ce nom ne peut se développer si les enseignants ne savent pas ou n'osent pas décrire, expliquer et justifier ce qu'ils font. Ils se cantonnent alors à des échanges d'idées.

Les équipes pédagogiques qui vont au-delà ont créé le climat de confiance nécessaire pour que chacun raconte des bribes de sa pratique, sans craindre d'être immédiatement jugé et condamné.

Il se peut aussi que la capacité d'explicitation sa pratique soit à la base d'une évolution vers d'autres façons de *rendre compte*.

La professionnalisation du métier d'enseignant passe par là : savoir démontrer à un interlocuteur qu'on a analysé les situations problématiques et fait, non pas des miracles, mais ce que d'autres professionnels compétents auraient fait, ou du moins envisagé, face aux mêmes élèves et dans les mêmes circonstances.

Le pédagogue, pas plus que le thérapeute, n'est tenu de réussir, mais il doit pouvoir rendre compte de tentatives variées et méthodiques de cerner les problèmes, d'établir un diagnostic, de construire des stratégies et de surmonter les obstacles.

Dans cette approche, la capacité de rendre compte n'est pas celle du comptable, qui aligne des chiffres, mais de l'expert qui décrit et commente sa pratique face à un autre professionnel, capable, lui, de juger des compétences professionnelles mises en jeu et de renvoyer un feed-back formatif.

Comment devenir un bon praticien réflexif ?

Former des praticiens réflexifs

La posture réflexive passe par un aller et retour permanent entre la théorie et un réel qui, même s'il la déborde sans cesse, ne peut être compris de façon purement intuitive, ni maîtrisé par de simples habiletés acquises " sur le tas ".

L'analyse du travail enseignant, des situations éducatives complexes et de l'action située est au cœur de la formation réflexive.

Elle n'est pas de l'ordre du savoir mais du *rapport au savoir*, du *regard sur l'action*, de la *posture critique*. de la *compétence*.

Le rôle du terrain :

- favoriser l'explicitation des attentes et du contrat didactique ;
- verbaliser ses propres modes de pensée et de décision ;
- ne pas jouer la comédie de la maîtrise, renoncer à incarner une norme, un surmoi, un modèle ;
- exprimer ses doutes, ses peurs, ses ambivalences, ses lassitudes, se mettre en jeu comme personne, ne pas se cacher derrière le rôle ;
- accepter les différences comme irréductibles ;
- prendre les erreurs comme des occasions de progresser.

N'oublions pas que les travaux de Schön sont d'abord descriptifs et prennent acte de la *difficulté* de rendre compte du fonctionnement cognitif des professionnels, d'identifier les savoirs qu'ils mobilisent ou construisent dans l'action ou encore de décrire le " savoir-analyser " (Altet, 1996) qu'ils mettent en œuvre.

N'escamotons pas cette étape, qui consiste à penser l'action professionnelle au plus près, y compris dans ses composantes les moins visibles : la réflexion avant, durant et après l'action, la régulation de la conduite en temps réel, l'anticipation des situations ou leur analyse dans l'après-coup.

C'est la base d'une *transposition didactique réaliste* (Perrenoud, 1998).

Il importe aussi de ne pas se cacher la part de l'inconscient pratique et de travailler sur les limites de la prise de conscience spontanée et les obstacles à la pensée réflexive (Perrenoud, 1996, 1999).

«... AUX PRATIQUES DES ELEVES »

Avant de se lancer dans toute recherche, il est primordial de définir clairement ce que l'on veut trouver.

Notre objectif consiste à voir quelle forme peut avoir, en EPS, la pratique réflexive des élèves, comment nous pouvons la favoriser et en quoi elle peut être une aide à l'enseignant.

Il s'agit alors de prendre des informations sur les élèves, tout en restant neutre par rapport à la réalisation de l'entretien.

La thématique étant en rapport avec le pôle cognitif de l'élève, l'unique moyen de prendre une information nous semble être de l'interroger, le faire parler. Il faut l'amener à expliciter sa pensée sans l'orienter par les questions et les réponses qu'elles supposent.

Nous allons donc, dans un premier temps, présenter la méthode d'entretien retenue. Puis nous verrons la conception du guide d'entretien et sa réalisation.

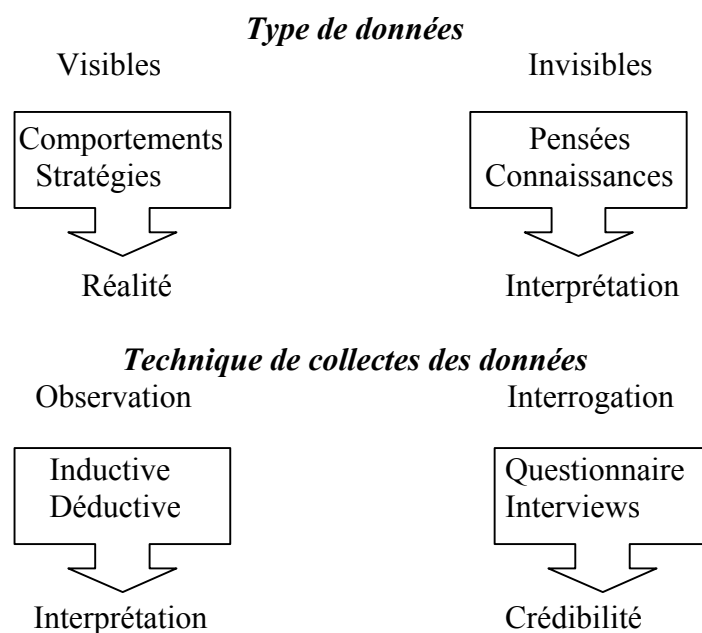
Recueillir les données

Pour décrire un phénomène, nous pouvons avoir recours à deux types de données : les données visibles, comme les comportements des élèves et les données invisibles qui relèvent des valeurs, des attitudes, des mécanismes de prise de décisions ou de réflexion. On peut recueillir les premières par observation tandis que les secondes exigent une interrogation du sujet.

Les données visibles traduisent une réalité, les données invisibles donnent lieu à une interprétation. L'interprétation constitue la principale limite de cette méthode, car il est très difficile de juger sans préjugé et de manière totalement neutre.

L'interrogation peut se faire par questionnaire ou par interviews. Ces dernières véhiculent une crédibilité car les réponses sont réellement celles de l'interrogé.

Description d'un phénomène



La méthode retenue a été l'entretien. Nous avons néanmoins testé un questionnaire, mais les réponses étaient trop brèves, floues et manquait de clarté. L'entretien permettait de demander aux élèves de reformuler leurs pensées, de rentrer plus dans les détails. C'est donc la méthode que nous avons utilisée.

Les entretiens

On distingue trois types d'entretien :

- L'entretien libre ou non structuré : il est provoqué dans un but précis d'information sur le thème d'étude. Il est évident qu'il se prête mal à la quantification.
- L'entretien dirigé : « Il sert à recueillir des informations d'une façon standardisée. Toutes les personnes interrogées répondent à des questions identiques, reçoivent les mêmes explications et les entretiens se déroulent dans des conditions aussi semblables que possibles. On en arrive ainsi à une sorte de questionnaire présenté oralement » (De Landsherre, 1976)
- L'entretien guidé : « L'enquête accorde moins d'importance à la standardisation qu'à l'information elle-même. Toutefois, il faut qu'en fin d'entretien, une série d'objectifs précis soient atteints. Un schéma définit les principaux thèmes à explorer et prévoit éventuellement certaines questions ; mais la manière dont les thèmes seront amenés au cours de l'entretien, la façon dont les questions seront formulées et l'ordre dans lequel thèmes et questions apparaîtront ne sont pas fixés à l'avance » (De Landsherre, 1976)

Nous avons adoptés un mélange des deux dernières méthodes. Nous avons choisi des questions formulées à l'avance, dans un ordre précis, mais nous nous sommes accordés la liberté de poser quelques questions, si besoin était, entre celles initialement prévues. Ainsi , nous sommes sûrs de ne pas avoir oublié les thématiques retenues, tout en se permettant d'aller plus loin quand cela semblait intéressant.

Notre démarche fut donc la suivante : interroger, au cours d'entretiens, les élèves sur leur rapport au savoir, sur leur rapport à la pratique, pour comprendre ce qu'ils mettent sous des termes relativement courants à l'école, tels qu'apprendre, savoir, comprendre, réfléchir, pratiquer, réussir, etc...

Voici donc la liste des questions retenues pour notre guide d'entretien :

- 1- Qu'est-ce qu'apprendre ?
- 2- Qu'est-ce que savoir ?
- 3- Qu'est-ce que réussir ?
- 4- Quand sais-tu que tu as appris ?
- 5- Quand sais-tu que tu sais ?
- 6- Comment réussit-on à l'école ?
- 7- Comment sais-tu que tu as réussi ?
- 8- Comment apprends-tu ?
- 9- En EPS, qu'est-ce qu'apprendre ?
- 10- Et savoir ?
- 11- Apprends-tu en EPS comme en maths ? Pourquoi ?
- 12- Qu'est-ce que réfléchir ?
- 13- Faut-il réfléchir pour apprendre ?
- 14- Et pour réussir ?
- 15- Quand sais-tu que tu réfléchis ? Pourquoi ?
- 16- Que fais-tu pour réfléchir ? En EPS, comment cela se traduit-il ?

- 17- Quand tu pratiques une activité, as-tu l'impression de réfléchir ?
- 18- En EPS, penses-tu que l'on puisse comprendre sans faire ?
- 19- Qu'et-ce qui te pousse à apprendre en EPS ? Quelle(s) méthodes(s) t'apporte(nt) le plus de résultats ?
- 20- Y a-t-il des moments où tu as l'impression que tu as compris quelque chose sans l'avoir appris et travaillé ? Comment cela se traduit-il ?

Les élèves interrogés

Nous allons, à présent, présenter les caractéristiques des élèves ayant participé aux entretiens. Ils sont tous issus de la classe de Quatrième du Collège Hautefeuille.

C'est un petit collège privé sous contrat, situé à Courbevoie, mais dont beaucoup d'élèves viennent de Paris. Il compte au total 125 élèves répartis en 4 classes : une de chaque niveau.

Autrement dit, tout le monde se connaît. Ce qui est à la fois un avantage et un inconvénient.

En effet, on est (les enseignants comme les élèves) vite en confiance dans cette ambiance plutôt familiale. Mais on est aussi « victime » du regard des autres, qui savent beaucoup sur nous et qui ont une fâcheuse tendance à étiqueter une fois pour toutes. Il vaut mieux, dans ce cas, ne pas se tromper de jour...

Le niveau global du collège est satisfaisant, les programmes sont bouclés et les exigences de début d'année poursuivies jusqu'à la fin. Il n'y a, par contre, pas d'élèves « extra-ordinaires » qui entrent dans les plus prestigieux lycées parisiens. La plus grande partie des élèves (70%) suivent la voie générale, et d'autres les voies technologiques après orientation.

Pour ces derniers, ils acceptent l'orientation et en sont même ravis. En effet, il n'y a pas de sots métiers... contrairement à ce que pensent beaucoup de monde et les parents en premiers !

Il est déjà intéressant de souligner la facilité qu'ils ont à parler de ce qui les concerne. Le choix de la classe n'est pas un hasard, non plus. Après concertation avec le chef d'établissement et plusieurs collègues d'autres disciplines, nous avons choisi la classe de quatrième.

La classe est dynamique dans son ensemble, mais la variété des niveaux de pratique, de la façon de penser (avis du professeur de français) était un milieu favorable à l'émergence de réponses variées et construites.

Nous avons proposé, dans une circulaire adressée aux parents, la possibilité pour les élèves qui le désiraient, de participer aux entretiens. De même, une petite explication a été donnée au début d'un des cours d'EPS, pour que les volontaires sachent bien à quoi s'attendre !

Cinq élèves se sont proposés, 4 garçons et 1 fille. Ils sont en milieu de classe et participent activement aux cours. Cette caractéristique est à prendre en compte car la motivation qu'ils ont ne peut être séparées des réponses qu'ils peuvent donner.

Ils s'expriment correctement se qui favorise le débat et l'interactivité de l'interview. Certes, on remarque, par moment, une difficulté à conceptualiser (ce qui est normal à leur âge !), mais leur langage est simple, souvent imagé et parlant...

Ensuite, les cinq élèves, volontaires, ont été très actifs et motivés par nos entretiens, ce qui rajoute, à leurs propos, un dynamisme évocateur.

Enfin, nous avons choisi une méthode d'entretien assez souple.

Chaque entretien (quatre au total) dure environ 30 à 45 minutes.

Nous avons décidés, avec les élèves, de les réaliser sur le temps de récréation de midi.

La durée nous a semblé bien adaptée. En effet, il y avait suffisamment de temps pour avancer dans l'entretien sans s'installer, non plus, dans une routine. Le dynamisme recherché pouvait être maintenu sans trop de difficultés.

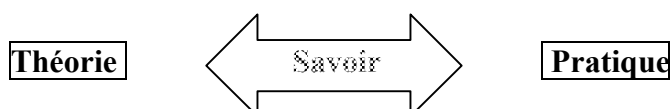
Quelques questions servent de base à celui-ci et sont complétées par des interventions spontanées pour approfondir certaines réponses et expliciter davantage certaines idées. L'entretien est enregistré au dictaphone ce qui permet d'être présent et disponible physiquement et intellectuellement pour réagir et interroger quand cela s'y prêtait.

ANALYSE DES ENTRETIENS

Pour toi, qu'est-ce qu'apprendre ?

Cette question cherche à voir le sens que donnent les élèves à l'apprentissage. Il semble intéressant de voir les conditions, les impressions dans lesquelles ils sont, selon eux, en train d'apprendre.

«C'est fréquenter pour connaître », cette réponse met en avant la nécessité du rapport actif au savoir. Cela peut donc nous inviter à toujours associer la théorie à la pratique.



Il semble également que la réalisation d'exercices est le moment propice de la certification des apprentissages. Si un exercice est réussi, les élèves considèrent qu'ils ont appris.

« Apprendre, c'est aussi retenir les choses. » (Cyprien)

Apprendre se rattache aussi, selon eux à retenir.

Le rôle de la mémoire, du pouvoir faire plus tard, est également corrélatif à la notion d'apprentissage. Au niveau de notre pratique personnelle, cette idée peut nous inviter à proposer des exercices de « rappel », faire des retours à des choses déjà vues, utiliser les feedback pour vérifier l'apprentissage.

Enfin, une autre idée a retenue notre attention : celle de l'organisation. « On peut pas faire tout dans le désordre, sinon on y arrive pas. » Les élèves ont besoin de repères, de connaître d'où ils partent, par où ils passent, et où ils vont. L'utilisation d'évaluations diagnostiques, formatives est donc recommandables. Il faut également mettre en avant la continuité de l'enseignement. Rappeler ce qui a été vu et en quoi cela sert le problème présent, ouvrir sur le futur réalisable. Ceci engage également l'enseignant, dans la conception de son enseignement, dans la réalisation de compétences transversales, pluridisciplinaires proposées dans les textes officiels. La cohérence de l'enseignement entre les cours, entre les cycles et entre les années est ici encore mise en exergue. Une des réponses possibles à cet enjeu est donc une planification réfléchie et concrète des objectifs à court et long termes.

Qu'est-ce que savoir ?

Ce verbe est très souvent utilisé dans le milieu scolaire, aussi bien par les enseignants (« il faut absolument que vous sachiez cela pour demain ») que par les élèves (« je sais... »).

Aussi, nous nous sommes penchés sur le sens que les élèves mettent derrière cette notion.

« C'est connaître une chose apprise. » (Cyprien)

Savoir, c'est donc avoir entendu, avoir utilisé, une notion, un concept ou un geste. Tout comme on connaît une personne en ayant parlé avec elle, en ayant échangé et partagé des choses personnelles, le savoir se manipule, se partage. Mais il vient de plus haut. La chose apprise est forcément enseignée, transmise par un détenteur qui l'a lui même reçu de quelqu'un d'autre. Ainsi, savoir, c'est s'approprier un objet proposé et exposé par une autre personne. On soulève alors la problématique du savoir commun. Si l'objet « passe entre les mains » d'un tas d'individus différents, ayant une culture hétérogène, a-t-il toujours la même signification pour chaque membre du groupe ?

On peut donc supposer que, quand un élève dit qu'il sait quelque chose, il ne s'agit pas forcément de ce que l'on croit être su.

Savoir, « C'est intégré, c'est comme si on pouvait le faire les yeux fermés » (Georges).

Cette réponse nous conduit vers une autre thématique importante, celle de la mémoire.

Savoir c'est se souvenir, être capable de faire et refaire sans arrêt et sans erreurs. Georges donne l'image des yeux fermés, qui est, selon nous, le témoin d'une nécessaire conceptualisation. S'imaginer, se représenter l'objet (nous sous-entendons par là aussi bien un concept, qu'un mouvement, etc) semble être nécessaire pour pouvoir ensuite s'en servir.

La réflexion est alors nécessaire, elle engendre et soutient la pratique.

Qu'est-ce que réussir ?

Il nous a semblé tout à fait logique d'ouvrir notre questionnement à cette notion si présente dans la vie scolaire. L'école donne les moyens de réussir (du moins c'est un de ses objectifs) tout en fonctionnant sur ce modèle. Il faut réussir à l'école... dans celle-là même qui veut vous apprendre à le faire.

Pour nos élèves, que veut dire réussir ? Quels en sont les critères d'évaluation ? On peut également s'interroger s'il s'agit des mêmes critères entre professeur et élèves ?

Pour Paul, réussir c'est « Quand on a une recherche ou un travail à faire, et qu'on arrive jusqu'au bout, on a réussi. » La réussite est donc rattachée à l'accomplissement. Faire une chose jusqu'au bout, c'est réussir. Cette approche a le mérite d'être quantifiable et facilement évaluable. Réussir un sprint, c'est passer la ligne d'arrivée...

Raphaël apporte une autre direction, cette fois-ci plus axée sur la qualité : « C'est atteindre un but. On se fixe un objectif, par exemple sauter 1m30 en hauteur, et si on y arrive on a réussi. »

La réussite se situe par rapport à un niveau. En dessous de ce niveau, il y a échec et au dessus, réussite. On se trouve ici confronté au problème de la fixation du but. En tant que professeur, nos objectifs sont-ils bien adaptés aux ressources de nos élèves. Nos élèves se fixent-ils des buts raisonnables (pas trop élevés sans être non plus sous-estimés...) ? Par cette différenciation, les objectifs et la réussite qui peut en découler sont multiples. Y a-t-il donc une seule réussite ?

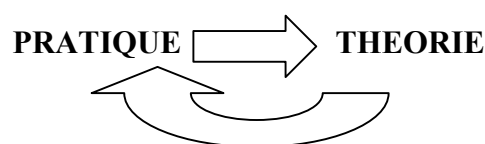
Georges n'a donc pas tout à fait tort de dire que « Réussir, c'est ne pas échouer... », c'est-à-dire d'être capable de faire le maximum avec ses possibilités et de tenter de repousser ses limites supposées. C'est être, comme le dit Raphaël, « à 100% », pour ne pas « avoir des regrets... ».

Mais l'échec est considéré par nos élèves comme formateur :

Raphaël : « Et quand on regarde les autres, on peut voir ce qu'il ne faut pas faire, on a des exemples et on évite de se tromper »

Marie : « Une fois qu'on s'est trompé, souvent on ne refait pas la même erreur... donc on apprend en quelque sorte. »

Là encore une pratique réflexive est en train de se mettre en place par la construction de modèles de pensées et d'actions. La pratique crée une réflexion (sur ce qui était bien ou à améliorer) et se nourrit d'elle.



Quand sais-tu que tu as appris ?

Une chose est d'apprendre et l'autre est de faire. Mais quand pouvons-nous savoir que nous sommes prêts à faire, c'est-à-dire que nous savons comment résoudre le problème posé ? Marie répond à cette question par une formule ici encore imagée « Quand je suis capable de ressortir ce qu'il fallait savoir ». Être capable de ressortir, cette expression met en avant la dynamique de l'apprentissage, avec ses composantes affectives, intellectuelles et physiques. Le savoir est d'abord intégré, compris par l'élève. Ensuite, il est traduit en action lors du problème. Ressortir met aussi en vue l'idée selon laquelle le savoir est déjà sorti, sûrement lors d'exercices d'application. Il re-sort. Il semble qu'il existe un va et vient continu entre la pratique et la théorie.

Une seconde idée apparaît dans les réponses formulées par les élèves. L'apprentissage répond encore à un modèle traditionnel, celui du « réciter par cœur », selon Georges. Il y aurait donc une intériorisation de la théorie et une extériorisation de la pratique, le tout dans un élan volontaire.

Enfin, Raphaël sais qu'il a appris « quand (il) arrive à faire ce qui est demandé. » Cette réponse confirme l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage n'a pour fin que la réalisation concrète d'un exercice. Et c'est uniquement au cours de cet exercice, que l'élève peut voir s'il sait ou non. Il est face à lui-même, face à l'apprentissage.

Quand sais-tu que tu sais ?

Cette question suit l'ordre logique de l'entretien et cherche à voir si les élèves font une distinction entre apprendre et savoir.

Nous serions tenté de répondre que la différence n'est pas très marquée. En effet, les réponses sont souvent identiques, reprennent les mêmes thématiques (celle du par cœur, de la réalisation d'un exercice, etc). Ce constat est également confirmé par des échanges avec mes collègues d'autres matières. Même si leurs propos ne reposent pas forcément sur des recherches scientifiques, sur des grilles d'analyse explicites, l'expérience nous semble être source de beaucoup d'idées intéressantes à exploiter dans notre enseignement.

Ainsi, il ressort de ses discussions que pour beaucoup d'élèves apprendre et savoir sont la même chose. L'un et l'autre s'accompagnent, se complètent, voire se confondent. Marie montre néanmoins une différence : « Quand on sait, on peut expliquer aux autres, on peut les aider, c'est un moyen de savoir si on sait... ». Ainsi, apprendre serait pouvoir faire et savoir serait pouvoir faire faire. Raphaël s'inscrit aussi dans cette logique en disant que « déjà, quand on comprend ce qu'il faut faire et comment, à mon avis, on sait. » Il y a les idées et la méthode utilisable par rapport au problème posé.

Quoiqu'il en soit le savoir se traduit très vite en pouvoir et la frontière entre les deux est de plus en plus floue. La pratique réflexive pourrait donc bien être cette ligne ambiguë et difficile à définir.

Comment réussit-t-on à l'école ? et Comment sais-tu que tu as réussi ?

Cette question revient comme un leitmotiv dans les questionnements sur l'école et le savoir. Nous avons voulu tout d'abord étudier la représentation, l'image de ce qu'est l'école et comment on doit s'y comporter. Ensuite, à partir de ce constat, nous avons voulu voir s'il existait plusieurs types de réussite et comment on pouvait les constater.

La thématique du travail apparaît dans toutes les réponses (Marie, Paul, Raphaël, Georges). Réussir, c'est travailler. Le bilan peut surprendre mais à long terme, c'est peut-être une réalité !

On peut voir également se dessiner une pression sociale, familiale, professionnelle qui insiste sur la valeur du travail, sur son rôle primordial dans la vie de chaque personne. Pourquoi, pour quoi et surtout pour qui travailler, voilà d'autres questions que nous sommes en droit de se poser. Mais notre propos n'est pas de rentrer dans ce domaine portant vital... Cyprien fait néanmoins à ce sujet une remarque pertinente à nos yeux. Il signale : « En voulant ! ». La motivation, quelle que soit sa source, sa nature, son orientation est indispensable à la réussite, ou du moins au sentiment de réussite ou de compétence qui peut découler d'une action (Harter, 78).

Il est évident que la note est le principal indicateur de réussite scolaire ou non, mais en soit, elle ne veut pas dire grand chose... (Raphaël : « Il me faut des choses concrètes. ») C'est un repère par rapport à un sujet dont la difficulté n'est pas révélée, un repère de niveau par rapport à une classe et enfin un repère par rapport à une moyenne arbitraire que constitue la note 10. En conclusion, la note parle mais ne dit rien !

Georges, lors de nos entretiens, a néanmoins développer une idée surprenante : « Moi, c'est si je maîtrise... » nous annonce-t-il en bloc... Et de préciser que maîtriser revient à se détacher de son cours, « je peux en faire ce que je veux... on me pose n'importe quelle question dessus et je peux y répondre... ». Ainsi, la réussite se ressent, se teste, se pratique et devient plus subjective et réfléchie.

Comment apprends-tu ?

Cette question, la dernière du premier entretien est une question pivot. Elle a pour objectif d'articuler les deux entretiens, l'un essentiellement basé sur l'apprentissage et le savoir en général et le second plus axé sur sa mise en œuvre en Education Physique et Sportive.

Même si nous avons vu une difficulté à définir simplement et clairement ce qu'est apprendre, la manière dont ils s'y prennent peut nous aider dans notre œuvre d'enseignement.

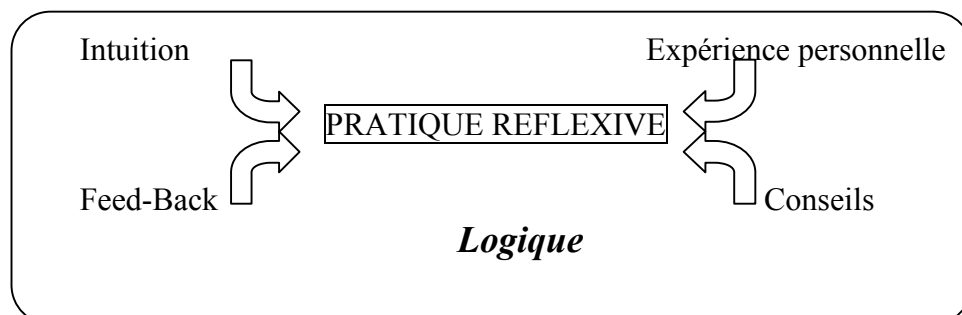
Ainsi, la pratique et la réflexion sont les deux grandes méthodes d'apprentissage.

Cyprien : « En pratiquant, en faisant des exercices. » Une théorie semble donc devoir s'associer très rapidement à une pratique. Ainsi, en EPS, une consigne, un conseil, qu'il soit tactique, technique, biomécanique, physiologique, anatomique, doit donner lieu à une expérience motrice dans les instants suivants. On peut donc déduire de cette remarque que le temps de pratique, sa qualité et le nombre de répétition sont des éléments favorables à l'apprentissage des élèves, aussi bien intellectuel que moteur.

Marie affirme qu' « Il faut prendre l'habitude de faire les exercices pour être capable de voir tout de suite comment arriver à la solution. »

On devine sous cette formulation une des composantes de la pratique réflexive, qui se rapproche de l'intuition, du feeling. Ces éléments se raccrochent à des expériences vécues, à des choses vues. Un feed-back se crée et oriente, sans contraindre, les réponses futures du sujet. La décision se fait en quelques instants, mais se base sur du « déjà vu ».

Raphaël confirme cette hypothèse : « En comprenant... il faut que j'ai la globalité dans la tête et j'arrange un peu en fonction des questions. »



Une des applications pratiques est donc de prévoir un temps de réflexion, un temps de débat d'idées, seul ou à plusieurs avant chaque exercice. Ce temps est censé permettre à chaque élève de se représenter concrètement la situation, ce qu'il y a à faire et comment y arriver.

Avec Georges nous pouvons rajouter : « En écoutant les explications du professeur et en essayant de comprendre très vite ce qu'il dit. » Les conseils, les petites astuces, les petits trucs pour réussir plus vite, issus de l'expérience ou du savoir, doivent pouvoir être compris, intégré et cela nécessite, là encore, du temps, de la patience, malgré l'urgence toujours présente dans l'acte d'enseignement.

La théorie doit se rapporter à la pratique.

Georges : « c'est la finalité du cours. On doit pouvoir trouver des solutions et des réponses aux questions et problèmes qu'on nous pose. Donc pour apprendre, il faut faire et refaire pour être sûr d'y arriver quelque soit le sujet du contrôle ».

En EPS, selon toi, qu'est-ce qu'apprendre ?

Le premier entretien visait à construire des définitions concrètes et significatives sur les notions d'apprentissage, de compréhension, de réussite, etc.

Ce second entretien cherche à approfondir ces thématiques en les contextualisant au domaine de l'EPS. Les réponses données par les élèves peuvent alors conduire à l'élaboration d'hypothèses didactiques et pédagogiques.

On retrouve présente l'idée d'intégration « dans la tête » de ce qu'il y a à faire et de la mise en acte de ces représentations mentales dans un temps proche. L'expérimentation est, en EPS, une forme d'apprentissage reconnu et apprécié par les élèves.

Par exemple, Paul utilise la méthode suivante : « vous donnez des explications, des choses à faire, des méthodes et je me les rentre dans la tête, je m'imagine le mouvement et ensuite je le fais. » On remarque dans ce propos la nécessité de respecter un certain ordre, une logique.

Le respect de ce schéma favorise selon nous l'élaboration d'une pratique réflexive chez l'élève. Les différentes étapes se feront de plus en plus rapidement, et de moins en moins consciemment à force de répétition de ce modèle.

On arrivera également à développer la kinesthésie. En effet Paul évoquait le fait « qu'il sente le mouvement ». Ce lien sensoriel qui relie l'intention et le mouvement. Et tout comme il sent, flaire le mouvement, il sentira ce qu'il doit faire durant son action, il pratiquera en réfléchissant, il réfléchira en pratiquant, sera un praticien réflexif.

Cyprien, enfin, rappelle l'importance de la répétition : « C'est refaire plein de fois les exercices et les mouvements ». Cette remarque induit donc dans notre enseignement la nécessité non seulement de prévoir suffisamment de répétition pour qu'il y ait apprentissage, mais aussi de veiller à garder la motivation des élèves en variant les modes de répétitions, les groupements d'élèves, etc.

Une porte d'entrée peut également être d'instaurer une visée purement utilitariste à notre enseignement. Ainsi, pour Georges apprendre, « c'est découvrir de nouvelles choses, des nouveaux sports, des astuces pour battre des records. » et Marie de compléter : « c'est être capable de faire des choses difficiles que je n'aurais jamais pu faire toute seule. »

Enfin, la dernière idée que nous voulions développer dans ce paragraphe est celle de la coopération. Chaque action à un sens par rapport à un contexte matériel et humain. Et le pôle humain est évidemment plus complexe et imprévisible.

Raphaël apprend de la manière suivante : « c'est aussi voir ce que font les autres, comprendre leurs tactiques, voir les erreurs pour éviter de les faire. On peut profiter du travail des autres. »

Cette remarque nous encourage donc à considérer avec plus d'attention le travail en groupe, l'échange d'idées entre les élèves, la coopération, le tutorat d'un meilleur élève avec un autre ayant de plus grandes difficultés, etc.

Et savoir ?

Nous voyons que comprendre et savoir ont, pour les élèves, des significations proche avec les invariants suivants : « C'est comprendre et appliquer » (Georges).

A partir de ce moment il nous a semblé intéressant de voir si ces deux éléments sont séparés ou s'ils interviennent au même moment.

A cette question, on assiste à plusieurs types de réponses :

Georges a davantage l'idée d'un enchaînement réflexion-action : « d'abord, on analyse et ensuite on agit. »

Marie signale malgré tout des exceptions : « Mais des fois, on apprend après avoir essayé quelque chose et on sait si ça marche ou pas. » Mais ces exceptions en sont-elles vraiment ?

Apprends-tu en EPS comme en maths, par exemple ?

« L'un des paradoxes inhérents à l'apprentissage, notamment en EPS, pourrait s'énoncer de la façon suivante : ce que l'on doit apprendre pour le faire, il faut le faire pour l'apprendre.

Le travail des enseignants est marqué par cette nécessité : mettre à la fois en activité et en apprentissage des élèves. Ceci se fait selon des modalités parfois contradictoires, souvent personnelles et astucieuses, toujours complexes. Cette complexité tient au fait que, pour qu'il y ait apprentissage, l'action doit déborder sa propre immédiateté. Ce n'est pas toujours ce que fait un élève ici et maintenant qui intéresse en priorité le professeur, mais ce que cette action promet, suggère, ce dont elle est porteuse » (M.Durand, Chronomètre et survêtement, 2001)

Pour affiner la problématique de l'apprentissage, nous avons décidé de comparer les processus a priori mis en œuvre en maths et en EPS.

Les réponses données conduisent aux hypothèses suivantes :

- L'importance de la mémoire kinesthésique : « en EPS, on a juste une mémoire gestuelle à utiliser. » (Paul)

- L'existence de ce que nous appelons la « sensation de compétence » : il s'agit, selon nous, d'un mélange d'intuition, de feeling, de sentiment, basé sur le mouvement mais alimenté par une réflexion. (Raphaël : « Oui, on se souvient du mouvement, on a des sensations et on sent si c'est bon ou pas... (...) C'est une sorte de repère comme ça je sais si j'arrive à bien faire l'exercice ou non. »

- L'union et l'imbrication de la théorie avec la pratique. Ces deux éléments étant en relation constante, l'un et l'autre se complétant.

Paul exprime cette idée de la manière suivante : « Si, mais les deux (théorie et pratique) sont presque pareils... on passe très vite de l'un à l'autre et on peut trouver sans avoir la théorie... on peut deviner... et puis il y a plein solutions, tandis qu'en maths il y a juste une bonne réponse. »

- La part de « liberté » et d'imprévu, qui est plus grande en EPS que dans les autres matières. Le fait qu'il n'y ait pas qu'une seule réponse, un seul modèle, une seule formule pour arriver à un résultat permet à chacun de se construire une façon d'apprendre.

Le droit à l'erreur, et surtout son utilisation, le temps offert pour réussir sont autant d'éléments qui font de l'EPS une discipline d'enseignement « à part entière et entièrement à part ».

(Paul : « Si, ça aide à s'améliorer mais on en a pas besoin pour faire les exercices. On découvre par nous-mêmes les choses. » ou encore Cyprien : « C'est pas pareil, on a plus de temps, on y va a son rythme et puis c'est moins sévère (...) on s'amuse plus et on a le droit de se tromper. »)

Qu'est-ce qui te pousse à apprendre en EPS ?

Cette question veut mettre en exergue les différentes motivations possibles chez les élèves. Une fois ces motivations identifiées, nous pouvons mettre en place des stratégies d'enseignement visant à favoriser la pratique réflexive.

On peut repérer deux grands types de motivation :

- le pôle hédoniste, du plaisir éprouvé par la pratique physique (Cyprien : « On peut se dépenser (...) et puis on se défoule, on lâche tout pendant le cours on oublie les soucis... », Georges : « On est actif, on peut bouger tant qu'on veut... », Paul : « on peut bouger et puis on vit les exercices... »)

- le pôle culturel, celui du savoir, de la découverte.

Enfin, le mouvement constitue le moteur de toutes ces motivations. Il est l'essence et la fin de la participation des élèves au cours comme nous le suggère Raphaël : (...) en EPS on est obligé de bouger sinon rien ne se passe. »

Quelles méthodes t'apportent le plus de résultats ?

Au regard des réponses données à cette question nous pouvons proposer trois grands axes de développement. Pour apprendre, les élèves ont recours, soit simultanément, soit séparément aux éléments suivants : (voir schéma ci-dessous)

- Les informations orales (Marie : « Ecouter les conseils que vous donnez à la classe ou individuellement. »)

- L'application physique (Raphaël : « Essayer plusieurs fois » et Cyprien : « Refaire et m'entraîner »)

- La représentation intellectuelle (Georges : « Il faut que je me concentre, que j'imagine ce qu'il y a à faire et ensuite il faut que j'essaye plein de fois de suite ; Raphaël : « Tout se passe dans la tête... si tout est bien en place, on peut faire ce qu'on veut ensuite »)

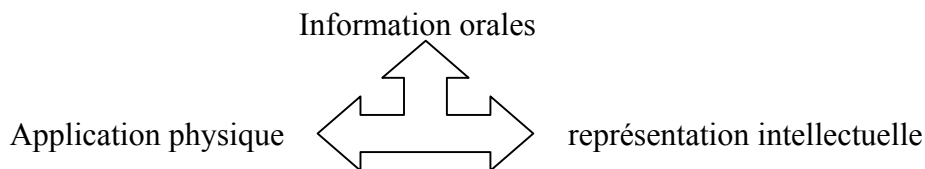
Cette dernière méthode semble être la plus difficile à mettre en œuvre, mais aussi celle qui permet les plus grands progrès. Il s'agit de l'imagerie mentale, qui a été étudiée surtout sur le haut niveau et dont les résultats prouvent l'efficacité dans l'amélioration de la performance.

Georges : « On se fait une image dans la tête mais on a du mal à la reproduire en vrai. »

Cette constatation prouve néanmoins l'utilité de la représentation mentale, mais également la nécessité de correction apporté par des pairs ou l'enseignant.

Nous laisserons le dernier mot à Raphaël. Il résume parfaitement ces trois étapes, qui se finalisent par l'action. « Eh bien quand on sait ce qu'on doit faire et comment le faire, ensuite c'est facile... on se dit je dois faire ça ,ça et ça, on s'organise et on le fait. Ensuite on recommence pour aller encore plus vite. »

Les trois méthodes pour apprendre



Cette dernière série d'entretien s'attache aux concepts fondateurs de la pratique réflexive : la réflexion et la pratique. Quand, comment, pourquoi les élèves réfléchissent ? Comment les aider à ce construire des temps de réflexion, avant, pendant ou après l'action ? Nous allons proposer, dans cette dernière partie, un certain nombre de piste pour répondre à ces questions.

Qu'est-ce que réfléchir ?

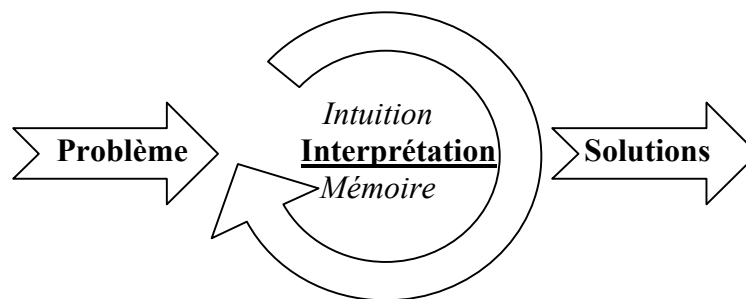
Il est surprenant de voir que la réflexion, pour le plus grand nombre de personne, se traduit immédiatement en terme d'agir, d'action. Réfléchir, c'est agir intellectuellement. C'est suivre un chemin et s'adapter aux situations que l'on rencontre en cours de route.

Cyprien donne notamment une définition très active. Il s'agit de « se mettre en mouvement. On a quelque chose à faire et c'est se pencher dessus. »

Ainsi la réflexion étant en quelque sorte action, nous pouvons déjà conclure à un pont dans un sens entre les deux concepts.

Raphaël développe un peu cette même idée : « Rentrer dans sa tête et tourner dans tous les sens pour voir toutes les possibilités et arriver à un résultat. »

On voit donc clairement l'activité que la réflexion engendre, mais aussi la part aléatoire, l'aspect mystérieux ou inconnu de la réponse qui en découle. L'action de « tourner dans tous les sens » peut nous permettre d'émettre l'hypothèse suivante : les élèves utiliseraient à chaque fois un même mode opératoire d'analyse du problème. Chaque problème suivrait alors le même chemin, en passant par les mêmes filtres d'interprétation, jusqu'à trouver sa solution dans la palette des solutions possibles, disponibles dans la mémoire de l'élève.



REFLEXION - ACTION

De cette hypothèse nous pouvons tirer quelques conséquences :

- il faut enrichir au maximum les réponses possibles, en variant les situations d'apprentissage et en complexifiant les situations de référence.
- il faut amener l'élève à contrôler ce circuit réflexif et à en connaître le fonctionnement, en permettant à chacun d'avoir des temps d'analyse de sa pratique, des temps d'explicitation du mouvement vécu.
- à force de solliciter la structure réflexive, l'élève devrait gagner en rapidité d'analyse et en qualité de réponse
- il faut permettre à l'élève de repérer des invariants structurels dans l'action, afin qu'il puisse orienter sa recherche dans une direction précise. Il doit, en quelque sorte, se construire des filtres d'analyse.

Enfin, Cyprien énonce l'idée selon laquelle réfléchir, « C'est utiliser sa logique ». La logique s'articule entre des références théoriques et un esprit pratique. Elle semble, à notre avis, découler d'expériences vécues mais trouve des appuis dans le registre théorique. On voit de nouveau le lien intime entre ces deux notions. Deux notions que l'on cherche souvent à distinguer mais qui se complètent et se confondent bien souvent.

Aussi, les différencier peut aider l'élève à structurer sa pensée et son action. Il faut également prévoir des temps où l'une et l'autre se superposent afin de favoriser chez l'élève une vision d'ensemble d'un problème.

La thématique de la logique se rapproche, en beaucoup de points de celle de l'intuition.

L'intuition est, selon nous, une logique affective plus qu'une logique cognitive.

En effet, l'intuition se fonde sur des rapports passés mais dont l'issue est souvent positive.

Faut-il réfléchir pour apprendre ?

Cette question vise avant tout à différencier les deux concepts et à voir, si du point de vue des élèves, l'un précède l'autre.

Et les réponses données au cours des entretiens ne nous révèlent pas de réponse tranchée.

En effet, les avis sont partagés.

Cyprien énonce l'idée selon laquelle l'apprentissage peut être uniquement une question de « par cœur (...), il suffit de se souvenir du cours et il n'y a pas besoin de le comprendre. »

Cette vision, courante chez les élèves, souligne le problème de l'évaluation. Si apprendre sans comprendre suffit pour réussir, le savoir perd forcément en lisibilité, en cohérence et en intérêt. En effet, le savoir, est, pour nous, une porte d'entrée vers des réflexions et un positionnement personnel par rapport à un problème donné. Cette réponse reflète aussi la difficulté actuelle des matières d'enseignement à proposer des contenus transversaux et porteurs de sens pour les élèves.

Marie : « je suis pas d'accord avec toi, pour apprendre, il faut comprendre le cours, il faut réfléchir. » Cette réponse opposée met en garde contre deux choses à ne pas oublier dans notre enseignement :

Tout d'abord, les différences de maturité entre les élèves, différences issues de l'éducation, du sexe et des centres d'intérêt de chaque élève.

Ensuite, de la projection que fait l'élève sur sa formation. Cette projection est très certainement induite par des paroles adultes (enseignant, parent, etc). Mais elle révèle le but, le sens de l'apprentissage chez l'apprenant. En effet, soit on apprend pour apprendre, c'est-à-dire avec comme unique finalité de connaître le cours, soit on apprend pour pouvoir faire quelque chose ensuite. Dans ce dernier cas, la finalité de l'apprentissage est dans l'agir. Celui-ci étant dans un avenir proche (des exercices, un devoir, etc) ou lointain (une compétence « professionnelle »).

Faut-il réfléchir pour réussir ?

Cette interrogation est issue de la volonté de décliner la réflexion sous tous ses angles.

Nous avons retenu deux réponses, qui illustrent bien l'ensemble de nos propos.

Georges dit que « Réfléchir permet de prendre son temps et de penser à tout. »

Quant à Cyprien, « Réfléchir, c'est pratiquer le cours. »

On retrouve ici les deux grandes idées de notre recherche. Elles résument à elles seules l'ensemble de nos hypothèses.

- Il semble exister un circuit cérébral particulier, par lequel toutes les informations aussi bien théoriques que pratiques passent. Elles sont enregistrées, triées, classées et chaque nouvelle expérience vient trouver une voie possible de résolution dans ce répertoire. Une part de logique et d'intuition accompagne ce mouvement. La problématique du temps est alors fondamentale. En EPS, les élèves sont confrontés bien souvent à des « crises décisionnelles ». Il nous faut donc trouver des solutions pour les aider à les résoudre. La pratique réflexive nous semble être une solution envisageable, du fait qu'elle mélange théorie et pratique au sein même de l'action.
- La seconde hypothèse est celle de l'intime relation entre la théorie et la pratique. Il faut pratiquer le cours, sans oublier, par moment de théoriser la pratique. Paul, dans la dernière question de l'entretien résume cette idée en disant « il y a des choses qu'on comprend avec la tête et d'autres avec le corps ».

Quand sais-tu que tu réfléchis ?

Nous nous sommes questionnés sur le temps, le moment, où l'élève est conscient de sa réflexion. La conscience d'une chose n'est pas scientifiquement correcte. En effet, on peut se rendre compte d'un fait, mais il est impossible de savoir si, oui ou non, on en prend conscience.

Nous allons donc chercher à voir s'il existe des moments où l'action réflexive est privilégiée et ressentie et percevoir quand elle existe, mais sous d'autres formes moins vécues.

Marie : « Il faut que j'ai une petite idée de la réponse aussi... ensuite j'ajuste pour y arriver. »
 Raphaël complète en disant que « c'est comme un puzzle, il faut juste remettre les pièces dans l'ordre... alors on réfléchit, on analyse, on essaye toutes les combinaisons jusqu'à avoir la bonne. ». Pour Paul : « Je fais appelle à ma logique. » et Raphaël : « Quand sa bouge dans ma tête ». On retrouve encore nos deux idées développées dans la précédente partie.

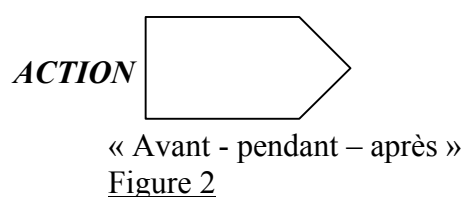
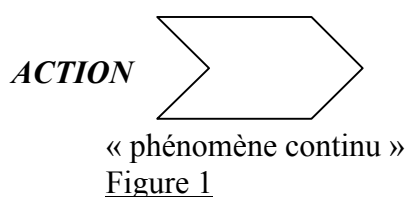
On peut néanmoins rajouter que la réflexion est ressentie uniquement face à un problème concret et semblant poser une difficulté certaine.

En EPS, quand réfléchis-tu ?

Nous avons pu isoler trois temps de réflexion que nous allons analyser dans cette partie.

- Réfléchir avant l'action :

Cyprien : « Oui (avant l'action) et puis pendant aussi, car il faut s'adapter aux autres. »
 La réflexion avant l'action n'est pas explicitée de façon concrète. On peut supposer que l'action étant souvent continue (figure 1), les trois phases s'enchaînent continuellement et la réflexion dans l'action est alors principale. On peut également se dire qu'avant l'action, l'individu est passif, tant sur le plan moteur que cognitif. Ainsi, la réflexion avant l'action ne semble pouvoir être qu'un temps de concentration et de visualisation mentale des actions à réaliser.(figure 2)



- Réfléchir pendant l'action :

Cette phase, est, à notre regard, la plus importante mais aussi la plus complexe et difficilement identifiable. Raphaël nous dit qu'il réfléchit « au cours du match, pour réguler (...) Des fois, on a de la chance aussi, on fait quelque chose sans avoir trop réfléchi, un peu par instinct, et on y arrive (...) c'est comme si c'était logique et naturel... on est dans une situation et très vite on sait quoi faire... comme un réflexe ». Georges, quant à lui, confirme ses impressions : « c'est comme une improvisation, mais on ne fait pas n'importe quoi, ça reste dans un cadre, celui des règles du jeu, de ce qu'il faut faire, du but du jeu... ça nous guide.(...) Je pense qu'on réfléchit tout le temps, mais des fois, c'est tellement rapide qu'on s'en rend pas compte. »

L'idée de régulation nous semble importante à souligner. La structure de base de l'action semble être définie au tout début, lors de la mise en mouvement. Elle provient du répertoire personnel de l'élève, de ce qu'il sait faire et de ce qu'il se sent capable de faire.

Ensuite, étant confronté à un milieu instable, à des partenaires et adversaires imprévisibles dans la plupart des cas, ou à ses propres craintes, l'élève doit décider pour faire face aux éventualités possibles. Il régule, en prenant régulièrement des informations sur son environnement, et compare avec ses expériences personnelles.

Aussi, devons-nous dans nos exercices d'apprentissage chercher à varier les situations, à jouer sur les facteurs d'incertitude afin d'habituer l'individu à prendre et à traiter rapidement l'information. Nous pouvons, d'ailleurs, faire référence aux travaux de Schmidt sur le STI.

- Réfléchir après l'action :

Marie se demande « comment est-ce qu'(elle) aurait fait mieux ».

On retrouve dans cette troisième phase, les mêmes considérations que dans la première phase. On peut malgré tout souligner la présence d'un besoin d'évaluation personnel. L'élève, peut-être parce que l'école fonde son autorité sur l'évaluation, a besoin de se comparer.

Ainsi, il se prépare lui-même une sorte d'évaluation diagnostique et formative à la fois, pour repérer dans son action les points positifs et négatifs. De ce constat, on ne peut que s'encourager à lui donner les armes pour être juste dans son évaluation. Ainsi, spécifier au début de chaque exercice les critères de réussite et de réalisation, apparaît être une aide précieuse. On peut également favoriser les temps de co-évaluation, temps qui permet de se familiariser avec cette pratique.

Paul souligne la principale difficulté : « En sport, on est tellement pris par l'action, qu'on a très peu de temps libre et on passe moins de temps à réfléchir. » Il est donc de la mission du professeur de créer ce temps.

Y a-t-il des moments où tu as l'impression que tu as compris quelque chose sans l'avoir appris et travaillé ?

Cette dernière question se veut être une ouverture et une conclusion à la fois.

Nous avons vu se dessiner, tout au long de cette analyse, la part importante que prenait l'intuition, la logique dans la pratique réflexive.

Mais, même dans ces cas, nous ne sommes pas totalement indifférents.

Existerait-il des cas où nous ne « contrôlons » rien du tout ?

Rabelais ne semble pas être de cet avis : « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme » (Pantagruel) à l'instar de Paul : « apprendre sans comprendre ne sert à rien. ».

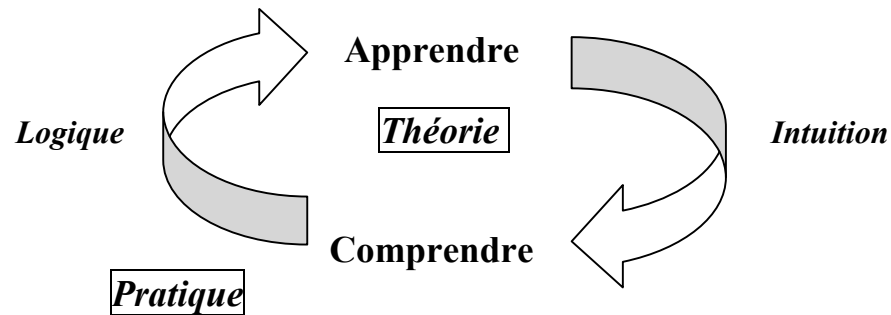
Raphaël : « Oui, des fois c'est tellement logique, qu'on aurait pu le deviner tout seul.

Ce résultat il sert à apprendre et aussi à comprendre le problème du départ. »

Marie : « Vous donnez des exercices pour découvrir quelque chose ».

On peut donc déduire de ces réponses qu'autour de la résolution d'un problème théorique, gravite l'action. L'apprendre rejoint le comprendre par l'intuition et le comprendre rejoint l'apprendre par la logique.

Le schéma suivant synthétise cette idée :



Georges : « C'est mieux quand on trouve tout seul... on est plus actif et puis vous nous faite confiance ». Nous avons choisi cette phrase pour conclure notre analyse. Elle souligne une chose fondamentale dans l'acte d'enseignement. Nous ne le faisons pas pour nous, mais pour nos élèves. Aussi, les aider à réfléchir tout en pratiquant est une chose bonne en soi, mais elle ne doit pas occulter le fait qu'ils devront le faire seul un jour.

Synthèse

L'enseignement du sport, qu'il soit confié à un moniteur ou à un maître spécialisé, exige davantage que la reproduction de modèles, de comportements et de techniques.

En EPS, malgré des plus contenus variés et des compétences diversifiées, l'approche technique, nécessaire, demande une réflexion préalable, une observation vigilante en cours d'action, le repérage systématique de dysfonctionnements, une conception claire des moyens propres à corriger les erreurs principales.

Ces conditions sont celles du progrès même qu'implique l'idée d'apprentissage et d'amélioration de la performance.

Les idées que nous avons développer apportent, dans le monde riche des apprentissages moteurs et sportifs, quelques éclairages à mettre constamment en œuvre cet instrument éducatif qui relie le vécu et l'appris, le dire et le faire, le plaisir et le désir de mieux réaliser ce qu'on entreprend.

Les sciences de l'éducation offrent de nouvelles ressources à ceux qui s'en préoccupent. Pour le bonheur sans doute des jeunes qui nous sont confiés.

Nous développerons ici six thèses qui postulent une forte corrélation entre les pratiques et des approches théoriques, exigeant de l'enseignant, ou de l'élève, une réflexion constante sur les pratiques sportives qu'il propose et conduit.

La pratique réflexive intègre les interactions dans l'espace-temps.

L'action pédagogique suppose l'interaction : échanges, situations d'écoute, capacités d'attention, entraînement par la compréhension et la répétition. L'éducation physique est une activité à fortes contingences communicationnelles, spatiales et temporelles. Cette caractéristique induit une maîtrise de coordinations gestuelles optimales. Celles-ci exigent de l'enseignant qu'il réfléchisse aux conditions dans lesquelles il place son ou ses élèves. Ainsi en va-t-il de l'espace disponible, l'utilisation de la pesanteur, l'existence de dangers objectifs : chutes, collisions, blessures, l'intrusion massive de sentiments et d'émotions engendrée par des situations de défi, la forte relation de confiance entre l'enseignant et les jeunes.

La pratique réflexive restitue la théorie et la pratique l'une par rapport à l'autre.

La pratique n'est pas au service d'une ou de plusieurs théories. Elle est d'abord le résultat de réflexions préalables fondant un apprentissage adapté aux élèves. Elle est ensuite un processus permettant d'appliquer des modèles didactiques appropriés et d'en mesurer les effets. Elle a enfin besoin de connaissances théoriques pour améliorer les résultats. Pratique et réflexion ont trop souvent construit leur identité parce qu'on les opposait l'une à l'autre. Einstein même aurait dit: "La pratique, c'est quand on ne sait rien mais que tout fonctionne. La théorie c'est quand on sait tout, mais que rien ne fonctionne". Cette opposition s'explique peut-être par la difficulté qu'on a à les considérer comme complémentaires, ou par le penchant qu'on a à reproduire servilement des modèles sur lesquels on n'aurait pas vraiment réfléchi.

La réflexion optimise l'action.

La pratique est spontanée, en prise directe sur les événements et acteurs présents dans l'ici et le maintenant. Les théories sont des regards qui prennent une distance critique par rapport à des actions ou des faits. La théorisation est volontairement décalée dans le temps. Elle est parfois conçue comme un outil d'analyse qui isole certains éléments et empêche ainsi

que la réalité, complexe, ne fasse massivement irruption dans l'espace restreint de connaissance que l'on expérimente ou examine. L'action n'est donc pas destinée à vérifier une théorie, mais la réflexion peut aider à améliorer l'action. Subordonner l'une à l'autre revient à déformer la réalité et à en amoindrir la valeur. Les pratiques sont à la fois un point de départ et un point d'arrivée. La réflexion permet un grandissement de l'être entre ces deux points.

La pratique réflexive s'apprend.

Elle est une stratégie qui se construit pièce par pièce. Cette logique de construction peut donc être enseignée à toute personne qui souhaiterait offrir quelque chose à apprendre à autrui. Elle dispose d'instruments spécifiques comme l'autocritique, l'auto-évaluation, l'adaptation progressive de solutions, la mise en commun, l'évocation d'expériences, le recours à l'essai-erreur, etc. Elle requiert donc du temps et exige une forte différenciation des apprentissages. Elle ne peut se satisfaire de raccourcis, de règles empiriques applicables à tous. Elle a besoin de ressources, personnes, moyens techniques, équipements appropriés, procédures de remédiations multiples, moyens matériels et psychologiques permettant d'entretenir la curiosité des personnes en présence, qu'ils soient apprenants et enseignants. L'éducation physique et sportive est un champ privilégié de la pratique réflexive.

Lors d'un apprentissage, aucun progrès ne peut être réalisé sans qu'un "arrêt sur image" fasse et laisse entrevoir les causes d'une erreur possible. La suppression de cette erreur est rapidement mesurable, et ce par divers moyens. Le travail produit a des effets perceptibles, que ce soit en qualité ou en quantité, ou les deux à la fois. Cette prise de conscience a donc un effet motivant dès lors qu'elle conduit à une amélioration de la performance. Enseignant et élève éprouvent alors le sentiment d'un accroissement de leur compétence. La pratique réflexive peut amener un renforcement positif de l'estime de soi.

La pratique réflexive puise sa force dans le travail de groupe.

Selon des règles de communication fondées sur le respect, l'interaction favorise l'observation en vue d'une aide réciproque. Elle stimule l'habitude d'une transmission positive et compréhensible de ces observations. Elle révèle, par la discussion plusieurs voies possibles pour aider à la correction des erreurs. Elle est un instrument de l'intercompréhension et elle éduque à celle-ci. De ce point de vue, elle est une sensibilisation au fair-play. En éducation physique et sportive surtout, elle invite au partage des émotions, à l'empathie.

J'ai eu la chance, car c'en est une, d'enseigner dans deux petits établissements et d'avoir pour collègues des gens d'expérience et d'autres novices. Les débats lors des repas et chaque vendredi soir (nous avons, en effet, décidé d'instaurer chaque vendredi, une heure de concertation sur la vie du collègue et sur les élèves, pour tous les enseignants volontaires... Plus de 60% d'entre eux étaient présents !) ont permis de se remettre en question, de comparer chaque méthode, d'en tester de nouvelles utilisées dans d'autres matières... et surtout de se mettre d'accord sur les objectifs à poursuivre et de former une réelle communauté éducative. Chacun apportait un éclairage nouveau sur les élèves et permettait ainsi de découvrir ce qui aurait pu demeurer caché.

Bibliographie

- Altet, M. (1996) Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 27-40.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- Perrenoud, Ph. (1994) Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ?, in Clerc, F. et Dupuis, P.-A. (dir.) *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy, Éditions CRDP de Lorraine, pp. 19-44.
- Perrenoud, Ph. (1996 a) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996 b) Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, de Boeck, pp. 181-208.
- Perrenoud, Ph. (1998 c) La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.
- Perrenoud, Ph. (1998 d) *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books (trad. française : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994).
- Schön, D. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Schön, D. (1996) À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, in Barbier, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 201-222.
- Vergnaud G. (1995) Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ?, in Bentolila A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire* Paris, Nathan, pp. 5-20.

Les entretiens

Voici la retranscription intégrale des réponses données au cours des entretiens effectués dans le cadre de ce mémoire de recherche. Pour certaines, des légères modifications ont été faites pour les rendre intelligibles. Par contre, les expressions n'ont pas été transformées.

G : Georges P.

R : Raphaël S.

P : Paul B.

M : Marie S.

C : Cyprien B.

Les phrases en italiques sont mes propres interventions au cours des échanges. Les phrases soulignées sont les questions retenues dans le guide d'entretien.

Entretien du lundi 17 mars 2003 Apprentissage et concepts

Pour toi, qu'est-ce qu'apprendre ?

C : apprendre, c'est voir les choses et les connaître. C'est fréquenter pour connaître.

P : apprendre, c'est savoir des choses nouvelles... des choses que seul on ne peut pas savoir.

On a besoin de l'aide du professeur et qu'il nous les explique.

G : ou bien des choses que l'on sait, mais que l'on comprend pas entièrement ! Il y a des choses qu'on connaît mais pas entièrement et il faut les apprendre...

M : pour moi, apprendre c'est connaître. Il faut se servir de connaissance pour apprendre et on en obtient d'autres

R : apprendre, c'est découvrir et retenir.

Marie, pour toi, il y a un ordre à respecter pour apprendre ?

M : ben oui, en maths, on peut pas faire tout dans le désordre, sinon on y arrive pas.

On a d'abord le cours et ensuite on peut faire les exercices. Il faut connaître les formules pour y arriver.

G : et il faut aussi retenir les formules. Apprendre, c'est aussi retenir les choses. Car en composition, on a pas le droit au cours. Il faut l'avoir appris.

Et comment tu fais pour retenir ?

G : c'est une question de mémoire... il y en a qui ont plus de mémoire que d'autres et ils retiennent plus vite les choses et ils sont meilleurs en classe.

P : c'est une question de neurones, quoi !

C : pas que ça, il faut faire des efforts aussi...

Apprendre, ça coûte ?

C : oh oui, surtout dans certaines matières. Il y a beaucoup de travail.

R : il y a des choses pas drôles à retenir et on est obligé de le faire.

Ou'est-ce que savoir ?

C : C'est connaître une chose apprise.

P : On apprend quelque chose et ensuite on le sait.

R : Savoir c'est quand on peut dire « ça je le sais »

C'est à dire ?

R : Ben quand on demande de faire quelque chose, et que je peux le faire sans réfléchir, c'est que je le sais...

Sans réfléchir ?

R : Non, un peu mais ça ne demande pas autant d'effort... c'est plus facile

G : C'est intégré, c'est comme si on pouvait le faire les yeux fermés

M : Pour moi, le savoir ça se rattache à la science. Il y a des choses à savoir, que des personnes ont découvertes et il faut les connaître pour notre culture

G : Oui, c'est être savant, être au courant des choses.

M : Comme ça on peut les faire, les discuter, les montrer aux autres.

Qu'est-ce que réussir ?

P : Quand on a une recherche ou un travail à faire, et qu'on arrive jusqu'au bout, on a réussi.

R : C'est atteindre un but. On se fixe un objectif, par exemple sauter 1m30 en hauteur, et si on y arrive on a réussi.

G : Réussir, c'est ne pas échouer... (éclats de rires)

Ah oui ? et c'est quoi échouer ?

G : oh non monsieur (soupirs)... C'est mal faire quelque chose, rater un exercice

Ou bien quand on fait correctement son geste mais pas avec assez d'énergie...

R : Quand on n'est pas à 100%, qu'on peut avoir des regrets...

Mais alors, vous échouer souvent ?

Tous : Oui

Et ça ne vous sert à rien ?

M : Ben si, on voit les erreurs.

R : Et quand on regarde les autres, on peut voir ce qu'il ne faut pas faire, on a des exemples et on évite de se tromper

M : Une fois qu'on s'est trompé, souvent on ne refait pas la même erreur... donc on apprend en quelque sorte.

G : Oui, et en plus on est là pour apprendre et on est obligé de faire des erreurs, sinon l'école, ça sert à rien.

Et pour toi, Cyprien, réussir c'est quoi ?

C : Réussir, c'est avoir progressé. On arrive avec un niveau et il faut qu'après le cours on soit meilleur. Si on s'améliore, on fait plus de choses et on peut en réussir plus.

Quand sais-tu que tu as appris ?

M : Quand je suis capable de ressortir ce qu'il fallait savoir

G : Quand on peut réciter par cœur son cours

C : Moi, dès que j'ai lu plusieurs fois la leçon, je sais que je l'ai apprise.

R : quand j'arrive à faire ce qui est demandé.

Tu peux me donner un exemple ?

R : Par exemple, en maths je sais que j'ai appris la leçon quand j'arrive à faire les exercices.

Et toi, Paul ?

P : comme Raphaël, quand je peux faire les exercices sans regarder le cours.

Quand sais-tu que tu sais ?

G : Je sais quand j'ai acquis la chose à connaître, que je peux m'en rappeler rapidement, je suis capable de refaire par cœur.

P : Quand je peux faire seul l'exercice en étant sûr de ne pas me tromper.

M : Quand on sait, on peut expliquer aux autres, on peut les aider, c'est un moyen de savoir si on sait...

R : Ben déjà quand on comprend ce qu'il faut faire et comment, à mon avis, on sait.

C : Moi, je ne sais pas quand je sais, car des fois je pense savoir et j'oublie ce qu'il faut faire et je me trompe...

Comment réussit-t-on à l'école ?

M : En travaillant longuement et durement !

C : En voulant !

Comment ça ?

C : Ben il faut d'abord vouloir réussir, ensuite mettre les moyens en œuvre et ensuite on y arrive

R : C'est une question de volonté... on peut tous réussir, il faut juste travailler.

P : En travaillant

G : Il faut apprendre ses leçons et être capable de les réciter

Comment sais-tu que tu as réussi ?

M : En voyant mes notes. Si elles montent, c'est que je travaille bien, sinon, il faut travailler plus.

G : Moi, c'est si je maîtrise...

Tu veux bien m'expliquer ?

G : Oui, quand je maîtrise mon cours, je peux en faire ce que je veux... on me pose n'importe quelle question dessus et je peux y répondre...

P : On réussit quand on peut s'appuyer sur les bases

C : Si ma moyenne monte...

R : quand on me dit que c'est bien ou lorsque j'ai respecté les consignes de l'exercice et que j'arrive à la faire sans me tromper. Il me faut des choses concrètes.

Que veux-tu dire par là ?

R : Il me faut un modèle ou une réponse et lorsque je compare mon travail avec ce qui est attendu, je sais si j'ai réussi ou pas. Plus je ressemble à l'exemple, plus je réussis.

Comment apprends-tu ?

C : En pratiquant, en faisant des exercices.

M : Il faut prendre l'habitude de faire les exercices pour être capable de voir tout de suite comment arriver à la solution.

G : En écoutant les explications du professeur et en essayant de comprendre très vite ce qu'il dit.

P : Je lis le cours et je m'imagine les questions que l'on peut me poser.

R : En comprenant... il faut que j'ai la globalité dans la tête et j'arrange un peu en fonction des questions.

M : Moi, je fais aussi un résumé sur une petite fiche et je révise comme ça.

R : Ensuite il faut juste s'adapter au sujet.

Il faut donc avoir des petites astuces en mémoire ?

R et M : oui

R : il faut voir l'utile et l'important. C'est ce qui compte et en triant, on a moins de choses à apprendre et c'est plus clair dans notre tête.

Et tout doit se rapporter à la pratique ?

R : oui

G : c'est la finalité du cours. On doit pouvoir trouver des solutions et des réponses aux questions et problèmes qu'on nous pose. Donc pour apprendre, il faut faire et refaire pour être sûr d'y arriver quelque soit le sujet du contrôle.

Entretien du lundi 24 mars 2003
Apprentissage en EPS

En EPS, selon toi, qu'est-ce qu'apprendre ?

P : C'est retenir ce qui est dit. Quand on apprend les règles par exemple, pour pouvoir arbitrer un match ou pour pas faire de fautes, il faut les retenir pour les appliquer.

Mais pour les exercices plus techniques, comment tu fais ?

P : Ben pareil, vous donnez des explications, des choses à faire, des méthodes et je me les rentre dans la tête, je m'imagine le mouvement et ensuite je le fais.

Et ça marche du premier coup ?

P : Des fois oui... mais souvent il faut le faire plusieurs fois et je compare le modèle que j'imagine et ce que je fais

Tu te rends compte de ce que tu fais ?

P : Oui, je sens le mouvement et puis on sait tout de suite quand on touche le fil...

Et puis vous donnez des conseils et des remarques lors des passages, donc ça aide.

C : C'est refaire plein de fois les exercices et les mouvements

Tu apprends en répétant ?

C : Oui, on sent mieux le mouvement. Au club (Club de trampoline d'Achères. Cyprien fait les championnats nationaux et internationaux de trampoline) Et puis à chaque fois on améliore un petit détail pour arriver au meilleur mouvement possible.

Et pour vous, c'est quoi apprendre en EPS ?

G : c'est découvrir de nouvelles choses, des nouveaux sports, des astuces pour battre des records.

M : c'est être capable de faire des choses difficiles que je n'aurais jamais pu faire toute seule.

R : c'est aussi voir ce que font les autres, comprendre leurs tactiques, voir les erreurs pour éviter de les faire. On peut profiter du travail des autres.

Et savoir ?

G : C'est comprendre et appliquer

Tu peux développer cette idée ?

G : Il faut comprendre, savoir ce qu'il faut faire, bien regarder les exemples et puis ensuite il faut pratiquer et répéter le maximum de fois pour réussir et avec le plus de chance possible d'y arriver à chaque fois.

Les deux sont séparés ou ils interviennent au même moment ?

G : Ben d'abord, on analyse et ensuite on agit.

C : Mais des fois, en match par exemple, comme ça va très vite, on fait les deux presque en même temps.

P : C'est connaître les règles, les consignes de sécurité, et les exercices d'échauffement par exemple.

C'est théorique alors ?

P : Oui, en partie, ensuite il y a l'action.

Et il y a des liens entre les deux ?

P : D'abord on réfléchit et ensuite on agit

M : Mais des fois, on apprend après avoir essayer quelque chose et on sait si ça marche ou pas.

Donc ça fonctionne dans l'autre sens aussi.

M : Oui.

R : Pour moi, c'est pouvoir faire un exercice sans effort

Savoir c'est pouvoir ?

R : Oui, en sport, c'est ce qui est évalué et c'est comme ça qu'on s'en rend compte.

Et sans effort ?

R : On fait des efforts quand c'est dur, et quand c'est facile on en fait pas. On sait le faire donc on peut se concentrer moins, on peut gérer...

Apprends-tu en EPS comme en maths , par exemple ?

P : Non, ce sont des leçons différentes. En maths il y a un cours théorique et des exercices...

C : Et on est en classe... il y a un livre, des cahiers c'est pas pareil...

M : En EPS, il faut juste une pratique personnelle tandis qu'en maths, il y a la pratique et le travail du soir à la maison.

C : C'est pas les mêmes choses qu'on apprend.

G : Oui, les savoirs sont différents.

M : Dans les deux cas, il faut faire et écouter.

R : Mais en EPS, on a juste une mémoire gestuelle à utiliser.

Une mémoire gestuelle ?

R : Oui, on se souvient du mouvement, on a des sensations et on sent si c'est bon ou pas...

Et cela t'aide dans ton travail ?

R : C'est une sorte de repère comme ça je sais si j'arrive à bien faire l'exercice ou non.

Tu disais tout à l'heure qu'en maths il y a la théorie et la pratique. Pas en EPS ?

P : Si, mais les deux sont presque pareil... on passe très vite de l'un à l'autre et on peut trouver sans avoir la théorie... on peut deviner... et puis il y a plein solutions, tandis qu'en maths il y a juste une bonne réponse.

En EPS, tu trouves qu'il n'y a pas besoin de théorie ?

P : Si, ça aide à s'améliorer mais on en a pas besoin pour faire les exercices. On découvre par nous-mêmes les choses.

C : Et puis en EPS, on est plus libre. En maths, c'est toujours la même chose. On a le cours, les exercices, le TP et les devoirs... et on doit suivre.

Pas en EPS ?

C : C'est pas pareil, on a plus de temps, on y va à son rythme et puis c'est moins sévère.

Ah bon ?

C : Oui, on s'amuse plus et on a le droit de se tromper.

C'est important pour toi ?

C : Ben on est là pour apprendre et il y a des profs qui croient qu'on doit être bon tout de suite...

P : En sport on a droit à plus de chances. En saut par exemple on a trois essais... ça permet de se récupérer si on a raté un saut et d'avoir une meilleure note.

Qu'est-ce qui te pousse à apprendre en EPS ?

C : On peut se dépenser
P : Moi, j'aime bien ça
M : On découvre des choses nouvelles et on participe.
R : On s'investit
P : On rentre dans le cours
G : On est actif, on peut bouger tant qu'on veut...

Pour vous tous, c'est parce qu'il y a du mouvement ?

Tous : Oui
M : ça nous change des autres cours, il y a une autre ambiance
C : et puis on se défoule, on lâche tout pendant le cours on oublie les soucis...

Paul, quand tu dis « rentrer dans le cours », qu'est-ce que tu entends ?

P : il y a des cours où l'on subit, ou on a pas envie de travailler et on rentre pas dedans.

Tu as toujours envie de travailler en EPS ?

P : Non, mais c'est un cours différent, on n'est pas assis, on peut bouger et puis on vit les exercices... on est obligé d'être totalement dedans pour réussir...

Pas ailleurs ?

P : ben en français, on peut très bien jouer avec son stylo tout en écoutant et c'est pas grave.
R : Moi, je pense qu'il veut dire qu'en EPS on est obligé de bouger sinon rien ne se passe. Dans les autres matières, si on ne fait rien, le prof continue quand même son cours.
P : ouais, c'est ça.

Quelles méthodes t'apportent le plus de résultats ?

M : Ecouter les conseils que vous donnez à la classe ou individuellement.
R : Essayer plusieurs fois
P : Moi aussi, il faut que je répète le plus de fois possible
C : Refaire et m'entraîner
G : Il faut que je me concentre, que j'imagine ce qu'il y a à faire et ensuite il faut que j'essaye plein de fois de suite.

Pour tous, il faut de la répétition ?

Tous : oui

Georges parlait de concentration, de visualisation...il vous arrive de faire ça ?

M : oui, avec tout ce que vous dites, on peut imaginer ce qu'il faut faire et ensuite on essaye jusqu'à y arriver.

R : Tout se passe dans la tête... si tout est bien en place, on peut faire ce qu'on veut ensuite

Tu peux développer ton idée ?

R : Eh bien quand on sait ce qu'on doit faire et comment le faire, ensuite c'est facile... on se dit je dois faire ça ,ça et ça, on s'organise et on le fait. Ensuite on recommence pour aller encore plus vite.

**Entretien du lundi 31 mars 2003
La pratique réflexive (1/2)**

Qu'est-ce que réfléchir ?

P : C'est penser très fort.
C : Se mettre en mouvement. On a quelque chose à faire et c'est se pencher dessus.
G : Avoir des idées sur un objet.

R : Rentrer dans sa tête et tourner dans tous les sens pour voir toutes les possibilités et arriver à un résultat.

C : C'est utiliser sa logique.

M : C'est s'approprier une connaissance.

R : Avoir sa propre idée, sa propre opinion sur quelque chose.

Faut-il réfléchir pour apprendre ?

C : Non, quand on apprend par cœur, il suffit de se souvenir du cours et il n'y a pas besoin de le comprendre.

M : je suis pas d'accord avec toi, pour apprendre, il faut comprendre le cours, il faut réfléchir.

R : Je suis d'accord avec Marie.

G : moi plutôt avec Cyprien.

P : je sais pas !

Faut-il réfléchir pour réussir ?

M : Oui. Quand on réfléchit on fait attention à ce qu'on fait et on ne se trompe pas.

R : On évite les erreurs et les étourderies. On est concentré.

G : Dans ce qu'on nous demande, il y a toujours des pièges et si on ne réfléchit pas, on tombe dedans.

Réfléchir permet de prendre son temps et de penser à tout.

C : Réfléchir, c'est pratiquer le cours. Et il faut faire pour réussir.

P : Oui, c'est plus facile pour réussir.

Quand sais-tu que tu réfléchis ?

M : Quand je me pose des questions sur un problème et que j'essaie de trouver une réponse.

Quel genre de questions ?

M : Ce qu'il faut faire, quelle méthode employée. Je compare avec des exercices déjà fait.

Il faut que j'ai une petite idée de la réponse aussi... ensuite j'ajuste pour y arriver.

Et vous alors ?

R : Quand sa bouge dans ma tête

Tu peux m'expliquer ?

R : Ben c'est difficile à dire, mais c'est comme un puzzle, il faut juste remettre les pièces dans l'ordre... alors on réfléchit, on analyse, on essaie toutes les combinaisons jusqu'à avoir la bonne.

Et toi Cyprien, quand sais-tu que tu réfléchis ?

C : Quand je ne pense qu'à mon problème car je vois qu'il faut du temps.

P : Quand je me creuse la tête et que je me concentre très fort.

Et que fais-tu ?

P : Je fais appelle à ma logique.

G : Quand je suis à fond dans l'exercice, que je n'entends rien, que je ne vois rien et que personne me dérange.

En EPS, réfléchis-tu ?

C : Oui, il faut penser à plein de choses. En basket, par exemple, lors des matchs, on essaie de construire une stratégie d'attaque.

Tu réfléchis avant l'action ?

C : Oui et puis pendant aussi, car il faut s'adapter aux autres. Si notre tactique ne marche pas, on doit vite en inventer une autre pour pouvoir gagner la match.

Et individuellement, que fais-tu ?

C : Ben quand je me retrouve en un contre un, je pense à plein de choses... je regarde par où passer, où j'ai le plus de chances de réussir, je regarde où sont mes partenaires et où sont mes adversaires et puis je choisis une solution.

Et vous ?

P : Ben pareil, on essaye de prévoir, d'anticiper sur l'adversaire, sur les déplacements

R : Des fois, on a de la chance aussi, on fait quelque chose sans avoir trop réfléchi, un peu par instinct, et on y arrive.

Par instinct ?

R : Oui et non... mais c'est comme si c'était logique et naturel... on est dans une situation et très vite on sait quoi faire... comme un réflexe.

C'est conscient ? Quand vous rendez-vous compte de ce réflexe ?

R : Tout de suite après et puis on est content, car ça a surpris tout le monde...

Tu fais quoi pour avoir ces réflexes ?

R : Ben je sais pas. Je pense que ça viens en partie des exercices faits en cours et puis de l'imagination.

M : Il y a une part de hasard.

G : Ouais, c'est comme une improvisation, mais on ne fait pas n'importe quoi, ça reste dans un cadre.

Quel cadre ?

G : celui des règles du jeu, de ce qu'il faut faire, du but du jeu... ça nous guide.

Quand réfléchis-tu ?

C : Avant le match, pour voir la stratégie qu'on peut faire

R : Et puis au cours du match, pour réguler, si on a, par exemple, toutes les attaques du même côté, on fera une défense plus forte de ce côté.

M : Moi je me demande « comment est-ce que j'aurai fait mieux » et je change avec les réponses que je trouve.

G : Je pense qu'on réfléchit tout le temps, mais des fois, c'est tellement rapide qu'on s'en rend pas compte.

P : En sport, on est tellement pris par l'action, qu'on a très peu de temps libre et on passe moins de temps à réfléchir.

G : Oui, et puis il y a beaucoup de choses à voir et on doit faire des choix.

Vous passez plus de temps à choisir qu'à faire ?

P : C'est possible.

G : Et surtout c'est toujours très rapide. On doit s'adapter sans arrêt, surtout en basket, en foot...

C : Dans les sports collectif

R : Et en sport de combat aussi

M : Dans tous les sports, je pense.

Entretien du vendredi 4 avril 2003

La pratique réflexive (2/2)

Rappel de l'entretien du lundi 31 mars :

On a parlé, lundi dernier, de la réflexion en EPS.

Vous m'avez dit qu'on pouvait réfléchir tout le temps, mais que c'était très rapide et que le temps était très court pour prendre une décision.

Alors, en quoi est-ce que cela vous aide de réfléchir ?

P : A progresser

C : A évoluer

C'est-à-dire ?

C : De passer d'un niveau A à un niveau B.

M : Et puis de savoir pourquoi on y arrive ou pas et comment continuer à s'améliorer.

P : Ça permet de comprendre le sport, de savoir comment gagner ou éviter de perdre.

R : On peut progresser.

C : On connaît plus de chose comme ça.

G : On évite de faire des erreurs, on est moins dans la lune, on est concentré.

Y a-t-il des moments où tu as l'impression que tu as compris quelque chose sans l'avoir appris et travaillé ?

P : « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme » (Rabelais, Pantagruel)

Quelle culture ! Et ça veut dire ?

P : Qu'apprendre sans comprendre ne sert à rien.

Et par rapport à ma question ?

C : Ben oui, il y a des choses qu'on comprend plus vite que d'autres.

P : On a pas besoin de les travailler.

R : Oui, des fois c'est tellement logique, qu'on aurait pu le deviner tout seul.

Par exemple, en T.P (travaux pratiques en sciences physiques) on a un problème, on fait une expérience et on a un résultat. Ce résultat il sert à apprendre et aussi à comprendre le problème du départ.

Et en EPS, tu utilises cette démarche ?

R : Ben des fois, ça ressemble.

C : Mais ça s'appelle pas TP !

M : Vous donnez des exercices pour découvrir quelque chose. Par exemple, en lutte, on a fait un exercice où il fallait retourner quelqu'un sur le dos. On a cherché des solutions en testant plein de méthodes et ensuite on a vu celles qui marchaient le plus.

Et ça vous aide ou vous préférez quand on vous donne les réponses dès le début ?

C : Ben ça dépend.

G : C'est mieux quand on trouve tout seul... on est plus actif et puis vous nous faite confiance.

P : Mais des fois c'est trop long et on y arrive pas...

M : Il faut faire un peu des deux des temps en temps. C'est plus motivant...

Vous préférez le changement... Vous apprenez mieux quand ça change souvent ?

P : Oui, en tout cas c'est plus amusant.

M : Il y a des profs, c'est tout le temps la même chose, et à la fin on s'ennuie.

G : Quand ça change, on peut se raccrocher au cours, on a plus envie de faire

Et est-ce que vous apprenez mieux ?

G : Ben quand c'est sympa, oui !

R : Si le prof rend le cours intéressant, c'est sûr, on va plus l'écouter et on va mieux apprendre.

En EPS, penses-tu que l'on puisse comprendre sans faire ?

R : Non, car on pense avoir compris et quand on le fait on se rend compte que c'est pas ça qui était demandé.

G : On se fait une image dans la tête mais on a du mal à la reproduire en vrai.

M : Et puis en EPS, quand on fait on a des conseils de votre part. On apprend mieux comme ça.

P : Non, car en EPS, il faut apprendre la théorie et la pratique.

Qu'est-ce que tu veux dire par là ?

P : Eh bien, qu'il y a d'une part les règles, l'échauffement, les étirements où on apprend comment bien les faire et il y a aussi la pratique, les mouvements, les tirs et les immobilisations...

Et pour comprendre, il faut que tu pratiques ?

P : Oui, car il y a des choses qu'on comprend avec la tête et d'autres avec le corps.

Comment ça ?

P : Le dribble, par exemple, on le comprend en essayant, on voit comment rebondit le ballon, on comprend sa vitesse...

C : Moi je pense qu'on peut comprendre sans faire, mais peut-être moins bien qu'en faisant. On va moins les retenir.

J'ai une toute dernière question, un peu bizarre... quand je vous dis « pratique réflexive », vous pensez à quoi ?

P : A rien !!! (rires)

M : A réfléchir tout en pratiquant

Et tu y arrives ?

M : Ben oui, mais je m'en rend pas forcément compte...

G : Moi c'est plutôt l'inverse, c'est pratiquer en réfléchissant...

Explique la différence...

G : Ben on est en train de faire quelque chose et tout en le faisant, on réfléchit à comment bien le faire.

En même temps ?

G : Ben, si possible.

R : C'est ça, monsieur ?

C'est possible... c'est peut-être un peu ce que l'on vient de faire aussi ...