

VISIOLI, Jérôme, PRAG, STAPS Rennes

Mots clés : guidage de l'enseignant - étudiants STAPS - activités d'opposition - formation

Le guidage des étudiants STAPS en situation d'intervention dans les activités d'opposition : « Frankenstein », « L'homme invisible » ou « Sherlock Holmes » ?

1. Introduction

1.1. « Frankenstein », « l'homme invisible » et « Sherlock Holmes » : des métaphores pour penser le guidage en EPS

« L'activité de supervision et de guidage de la pratique des élèves correspond au moment stratégique de l'enseignement, celui où se croisent les problématiques didactiques et pédagogiques, lorsque l'enseignant interagit avec les élèves spécifiquement pour les faire apprendre, ou les aider à apprendre » (Cizeron & Gagnière, 2016, p. 134). Au cours d'une leçon, l'activité de supervision et de guidage se situe entre l'explication collective des consignes de travail et la proposition des bilans des situations. Elle peut être caractérisée au regard de la nature et de la quantité des interactions verbales et non verbales initiées par l'enseignant alors que les élèves sont engagés dans la pratique des APSA. Si elle est considérée comme l'une des plus importantes dans le répertoire de l'enseignant, elle fait aussi l'objet de nombreux débats.

P. Meirieu (1996) a utilisé le roman « *Frankenstein ou le Prométhée moderne* » de Shelley (1818) pour souligner la permanence d'un mythe de la fabrication d'un homme par un autre (Pygmalion, Pinocchio, Terminator, Robocop, Blade Runner...) dans l'enseignement. Dans cette pédagogie traditionnelle, l'activité de guidage de l'enseignant est tellement forte qu'elle peut nuire au développement de l'élève.

A l'opposé, la métaphore de « *l'homme invisible* » de Wells (1897) renverrait à une mise en autonomie des élèves sans repères explicites sur les enjeux de savoir et les démarches à mettre en œuvre. Dans ce cas, l'activité de guidage de l'enseignant a tendance à disparaître, ce qui interroge son rôle au service de la réussite des élèves.

A l'interface de ces deux profils, l'enseignant peut adopter une activité d'intervention plus stratégique, qui peut renvoyer par analogie, au « *Sherlock Holmes* » de Conan Doyle (1892). L'enseignant serait alors capable de faire le choix des modalités de guidage appropriées en fonction du contexte (caractéristiques des élèves, choix de situations, moment de la leçon, du cycle et de l'histoire de classe) et de ses conceptions concernant l'APSA et l'EPS.

1.2. Des enseignants d'EPS « invisibles » dans les activités d'opposition ?

Méard & Bertone (1999) ont analysé l'ensemble des dispositifs pédagogiques proposés dans la Revue EPS de 1984 à 1996, pour déboucher sur un constat marquant : tel « *l'homme invisible* », l'enseignant a tendance à disparaître. L'impression qui se dégage est qu'il ne veut absolument pas apparaître comme autoritaire, même si nous retrouvons parfois des intentions d'imposition, d'incitation et de négociation. Selon les auteurs, cette absence de l'enseignant dans le discours professionnel « *a des conséquences néfastes sur les pratiques car l'homme ou la*

femme de terrain ne trouve pas de repères intermédiaires entre l'autoritarisme et le laisser-faire » (p. 93).

Dans le cadre de l'enseignement des activités d'opposition, la littérature souligne la persistance de différentes modalités de guidage en EPS. Une première consiste à orienter fortement les élèves de façon à les mettre rapidement en situation de réussite, et une deuxième propose de privilégier la réflexion autonome de l'élève dans des situations problèmes, tant dans les activités de raquette (e.g. Visioli & Petiot, à paraître) qu'en sports collectifs (e.g. Adé, Sève & Serres, 2007). La spécificité de ces APS repose sur un rapport d'opposition qui rend l'activité de guidage complexe, du fait des jeux d'incertitudes dans un contexte de forte pression temporelle.

Dès lors, l'objectif de cet article est de comprendre comment se positionnent les étudiants STAPS, potentiels futurs enseignants d'EPS, entre « Frankenstein », « l'homme invisible » et « Sherlock Holmes », lorsqu'ils sont en situation d'intervention dans le contexte des activités d'opposition. En tant que formateur en STAPS, nous sommes depuis de nombreuses années frappé par la difficulté des étudiants à dépasser une forme de « magie de la tâche » dans les activités d'opposition, qui se répercute bien souvent lors des épreuves orales des concours de recrutement au professorat d'EPS : les propositions des candidats se caractérisent par un manque d'indications sur l'activité de l'enseignant au cours des leçons présentées.

2. L'activité de supervision et de guidage des étudiants STAPS en situation d'intervention dans les activités d'opposition : le primat de « l'homme invisible »

Dans le cadre de la formation en Licence « Education & Motricité » au STAPS de Rennes, des enseignements de polyvalence portant sur les activités d'opposition sont proposés aux étudiants à l'année, articulant cours théoriques et pratiques. Après un premier semestre guidé par le formateur (Badminton - Handball), le second semestre se caractérise par l'intervention des étudiants (Tennis de table - Ultimate, Basket ou Football) sur des thématiques classiques du progrès des élèves en EPS. Les trois profils pouvant caractériser l'activité de supervision et de guidage des étudiants se retrouvent de manière inégale dans les observations : la grande majorité des étudiants sont apparus comme des « hommes invisibles », quelques-uns comme « Frankenstein » et, plus rarement encore, comme « Sherlock Holmes ».

2.1. « L'homme invisible »

Les étudiants sont majoritairement apparus comme des « hommes invisibles » en situation d'intervention. Ces étudiants initiaient peu d'interactions verbales, essentiellement orientées vers un rappel des consignes ou des échéances temporelles. D'un point de vue non verbal, ces étudiants sont souvent immobiles et à distance des pratiquants. Ils se déplacent parfois d'un bout à l'autre du gymnase, sans se rapprocher significativement des pratiquants. Ils regardent globalement ce qui se passe, ainsi que leur chronomètre. Ce constat est encore plus saillant dans le contexte de l'enseignement en sports collectifs, peut-être du fait de la complexité des interactions entre partenaires et adversaires dans un même espace de jeu.

Cette activité de supervision et de guidage traduit des préoccupations centrées sur l'organisation de la leçon. Se situant peut-être dans une étape émotionnelle (Vanlerberghe & Bui-Xuân, 2006), ces étudiants n'osent pas entrer en interaction avec leurs camarades. De courts entretiens réalisés dans le gymnase soulignent une faible connaissance de l'APSA qui ne permet pas une réelle compréhension des enjeux de savoirs, en lien avec la thématique de la leçon. Dès lors, difficile de gagner en présence et en conviction dans les interactions de guidage.

Certains « hommes invisibles » se rapprochent davantage des pratiquants, proposent une « présence silencieuse », et s'engagent dans un guidage « formel » qui traduit peut-être une entrée dans une étape plus fonctionnelle (Vanlerberghe & Bui-Xuân, 2006). Dans les deux cas, l'activité de guidage « invisible » des étudiants ne repose pas sur un choix délibéré et une conception particulière de l'enseignement, mais révèle les difficultés rencontrées pour intervenir dans les APSA d'opposition.

2.2. « Frankenstein »

Certains étudiants se sont présentés comme des « Frankenstein », proposant un guidage directif quasi militaire vers le geste idéal. L'influence d'une expérience fédérale de l'entraînement sportif est souvent perceptible. Plus proches des élèves, ces étudiants initient des interactions verbales ciblant des contenus « biomécaniques », associés à des démonstrations ponctuelles relativement directives (par ex. les techniques de lancers en Ultimate

ou les frappes en top spin de coup droit en TT). Néanmoins, les conseils promulgués se limitent à la description et à l'analyse externe et formelle du geste, n'intégrant guère l'intentionnalité tactique. Ils apparaissent essentiellement lors des situations techniques et de l'échauffement. Durant les matchs à thème, nous assistons systématiquement au retour de « l'homme invisible ».

Cette activité de supervision et de guidage traduit les prémisses d'un glissement vers des préoccupations d'apprentissage : l'étudiant passe peut-être à l'étape technique du curriculum conatif (Vanlerberghe & Bui-Xuân, 2006). De courts entretiens révèlent une meilleure connaissance de l'APSA et de la thématique de leçon. Mais elle reste trop superficielle pour réellement permettre une activité d'intervention portant sur les différentes composantes de l'activité des pratiquants (notamment perceptivo-décisionnelles), en lien avec les caractéristiques du milieu didactique. L'étudiant a compris l'importance de l'activité de guidage, mais elle est proposée de manière très systématique pour tous les étudiants, avec un panel restreint de formes d'intervention, qui ne permet pas d'adaptation pédagogique en fonction de l'hétérogénéité du groupe.

2.3. « Sherlock Holmes »

Plus rarement observés encore, certains étudiants adoptent le profil de « Sherlock Holmes ». Ils sont spécialistes de l'APSA avec une expérience dans l'entraînement en milieu fédéral, et / ou ont un profil très scolaire (type ENS). Ils initient des interactions technico-

Figure 1 - « L'homme invisible »



Figure 2 - « Frankenstein »



Figure 3 - « Sherlock Holmes »



tactiques tout au long de la leçon, y compris lors des situations de matchs à thème (par ex. lors de l'enchaînement service / retour lors de rencontres en double TT). Ils alternent des temps d'enquête durant lesquels ils observent attentivement et silencieusement l'activité des pratiquants et des temps d'intervention au cours desquels ils initient des interactions variées (questionnement, feedbacks, conseils, démonstration...). Ils varient leurs déplacements, leurs placements et leur

posture pédagogique. La communication verbale porte davantage sur les composantes perceptivo-décisionnelles de l'activité, même si cela est moins le cas en sports collectifs, ou les étudiants ont davantage de réticence à stopper l'activité collective des joueurs.

Cette activité de supervision et de guidage traduit un glissement vers l'étape contextuelle du curriculum conatif (Vanlerberghe & Bui-Xuân, 2006). Néanmoins, elle se réalise souvent dans une logique d'accompagnement

à la résolution de problème, sans que les enjeux de savoir soient réellement explicites. Une expérience de l'enseignement de cette APSA plus conséquente, avec des publics variés, permettrait d'anticiper sur l'activité du pratiquant et de le guider parfois plus fortement dans l'apprentissage de règles d'efficacité et dans leur transposition dans des configurations variées. C'est ce qui permettrait de tendre vers l'étape d'expertise du curriculum conatif.

Figure 4 - Synthèse concernant le guidage des étudiants STAPS

	Quantité de communications verbales initiées par l'étudiant	Nature des communications verbales initiées par l'étudiant	Communications non verbales
L'homme invisible	Faible	Compréhension de la situation	A distance
Frankenstein	Forte	Technique	Proximité et démonstration
Sherlock Holmes	Adaptée	Technico-tactique	Entre présence et absence stratégique

3. La formation des étudiants STAPS en question

Ces résultats gagnent à questionner la formation des étudiants STAPS, dans le prolongement des réflexions engagées par Durand & Arzel (2002) autour de la dialectique entre modèles de la commande et de l'autonomie, en ciblant deux questions principales :

- Comment (re)penser la formation pour faire émerger des « Sherlock Holmes » ?
- Quelle conception du guidage des étudiants par le formateur ?

3.1. Comment (re)penser la formation pour faire émerger des « Sherlock Holmes » ?

3.1.1. Concevoir une formation laissant l'opportunité aux étudiants d'intervenir dans les activités d'opposition de manière accompagnée

A un niveau structurel, la formation intègre des stages professionnels dès la L2, qui se poursuivront jusqu'en M2. Néanmoins, dans un contexte universitaire privilégiant encore aujourd'hui la théorie à la pratique, le rapport aux pratiques d'intervention fait toujours débat. Les stages gagneraient à davantage constituer un carrefour stratégique à partir duquel viendraient s'articuler de manière dynamique les autres composantes du projet de formation (Ubaldi, 2006). En effet, la confrontation aux élèves est essentielle dans le processus de formation des enseignants, car « *par certains aspects, on peut dire que les élèves enseignent tandis que les enseignants apprennent* » (Ria & Gal-Petitfaux, 2001, p. 105). Se pose d'une part la question quantitative du volume de ce stage dans les maquettes, et d'autre part, celle des moyens alloués pour permettre un véritable accompagnement qualitatif des étudiants par des formateurs, susceptible de faire émerger des « Sherlock Holmes ».

Proposer des séquences d'intervention complémentaires aux étudiants dans le cadre des enseignements d'APSA semble une piste intéressante, qui répond à une demande de leur part. L'activité de guidage repose sur des compétences pour partie transversales, mais également spécifiques. Dans le cadre des activités d'opposition, la capacité à percevoir l'évolution du rapport de force en lien avec des composantes technico-tactiques est rendue difficile par les jeux d'incertitudes

sous pression temporelle (et cela est encore plus marqué dans les sports-collectifs). Cela nécessite pour le formateur de travailler à proposer des repères aux étudiants sur l'activité de guidage, pas seulement lors des cours théoriques, mais également lors des cours pratiques. A ce titre, il nous semble que le fonctionnement reposant sur une alternance entre des interventions du formateur et des étudiants est le plus approprié, car ces derniers peuvent apprendre de l'observation d'un formateur spécialiste des activités d'opposition, notamment si celui-ci accompagne son activité d'intervention par une explicitation de ce qui l'organise en situation (préoccupations, connaissances mobilisées, perception d'indicateurs...).

3.1.2. Placer au centre de la formation des contenus reposant sur l'imbrication de compétences variées

Le processus de construction des compétences professionnelles vers une activité « à la Sherlock Holmes » repose sur l'imbrication d'acquisitions variées.

Premièrement, « *il convient d'envisager comment l'apprentissage des techniques peut être guidé dans le cadre d'une démarche d'enseignement fonctionnelle, c'est-à-dire qui ne consiste pas à rapporter les conduites motrices des élèves à un idéal formel* » (Cizeron & Gagnaire, 2016). Les étudiants non spécialistes des activités d'opposition ont clairement des difficultés à guider leurs camarades parce qu'ils ne comprennent pas les véritables enjeux du milieu didactique, n'arrivent pas à lire et interpréter l'activité des pratiquants, et ne peuvent dès lors réellement les accompagner. La familiarité avec la discipline sportive enseignée (Adé, Sève & Serres, 2007) semble un facteur essentiel permettant de dépasser le rôle de « l'homme invisible », tout comme celui de « Frankenstein ».

Deuxièmement, les compétences relationnelles apparaissent comme des obstacles pour les étudiants. L'activité de guidage repose sur une activité complexe imbriquant communication verbale et non-verbale, sur une capacité à se mettre en scène comme un acteur de théâtre. Certains des étudiants n'ont pas suffisamment confiance dans leur rôle d'enseignant pour réellement s'autoriser à jouer un autre personnage que celui de « l'homme invisible ». L'activité de guidage

nécessite également de se rendre disponible à autrui, alors même que les étudiants sont préoccupés par la gestion de leurs propres émotions. Il semble dès lors fondamental d'articuler les dimensions pédagogiques aux dimensions didactiques au sein de la formation (Visioli, 2019).

Troisièmement, il semble intéressant de sensibiliser les étudiants à la problématique des différentes conceptions du guidage, entre « l'homme invisible » et « Frankenstein ». Pour cela, le formateur gagne à prendre appui sur des montages vidéo des différents profils de l'activité d'intervention des étudiants, à organiser des temps de travail collectif autour de ces traces de l'activité, puis à créer du lien avec la littérature professionnelle et scientifique sur les APSA d'opposition, ou encore avec l'exploitation de films et de romans portant sur les débats pédagogiques (Meirieu, 1996).

3.2. Quelle conception du guidage des étudiants par le formateur ?

3.2.1. Questionner la formation d'étudiants « réflexifs »

Se pose alors, par effet de miroir, la question du guidage par le formateur. En effet, « *les dispositifs de formation prescriptifs où il s'agissait d'appliquer des recettes pédagogiques, d'ingurgiter - régurgiter un prêt-à-porter professionnel à partir de l'observation d'enseignants modèles* » (Méard & Bruno, 2009, p. 59) ont été remplacés par une formation basée sur le développement de la pratique réflexive, qui a tendance à déboucher sur une invisibilité du formateur et un guidage faible autour des enjeux de savoir.

Au-delà de l'évidence de l'intérêt de cette démarche reposant sur l'idée que le formateur gagne à organiser des temps d'échanges entre les étudiants pour qu'il puisse revenir sur leur pratique, notamment sur la base de traces vidéo et d'entretiens d'auto-confrontation, force est de constater qu'elle suscite également des obstacles et des résistances, tant chez les formateurs que chez les formés (Altet, Desjardins, Etienne, Paquay & Perrenoud, 2013).

Premièrement, l'impact de la réflexion sur l'action elle-même est à nuancer, car un étudiant peut apprendre à identifier et à verba-

liser une action d'enseignement, tout en persistant à ne pas la mettre en œuvre. Si la transmission / construction de connaissances est essentielle dans le cadre d'une formation, reste que c'est l'émergence de réelles compétences à intervenir qui devrait guider l'activité des formateurs (Delignières & Garsault, 2004).

Deuxièmement, cette conception de la formation basée sur l'autonomie repose souvent sur un masquage des savoirs supposé « donner du sens ». Au contraire, Méard & Bruno (2009) soulignent la demande constante des étudiants à obtenir des « solutions », des « recettes » : « *cette façon de masquer le savoir chez le formateur répond d'ailleurs étroitement à celle de l'enseignant qui veut que ses élèves apprennent et qui recourt, souvent de manière excessive et maladroite, à des pseudos-situations de résolution de problème* » (p.59). Au contraire, les auteurs défendent une conception de la formation dans laquelle l'acquisition des règles est contrôlée et guidée pas à pas par le formateur, questionnant en profondeur les pédagogies actives et la place centrale qu'elles accordent aux activités de résolution de problème.

Conclusion

Apprend-on vraiment à intervenir en formation initiale ? Serres Ria, Adé et Sève (2006) soulignent que la construction de compétences professionnelles ne peut s'envisager que dans la durée, et préfèrent alors parler de prémisses du développement de l'activité professionnelle. Effectivement, le processus de formation des compétences semble reposer sur une pratique délibérée et prolongée de l'activité considérée et focalisée sur l'amélioration des performances (Delignières & Garsault, 2004). Dès lors, l'enjeu principal de la formation initiale peut être envisagé comme une sensibilisation aux problématiques de l'intervention, susceptible de faire émerger des vocations et une passion pour l'enseignement. Par la suite, la prise en compte de la formation continue dans la carrière des enseignants est un chantier de grande envergure.

3.2.2. Privilégier la formation « ostensive » des étudiants

Chaliès, Amathieu & Bertone (2013) invitent à un engagement des formateurs dans une activité « d'enseignement ostensif » par laquelle ils fondent la signification des expériences professionnelles considérées comme exemplaires. Par la suite, ils doivent s'engager dans une activité d'accompagnement des formés, la démarche reposant sur l'apprentissage de liens de signification autour de règles professionnelles, la construction d'un réseau complexe de ressemblances, puis la compréhension de nouvelles situation en cours pour réussir à s'y adapter. Si nous adhérons à cette conception explicite de la formation, la question de la prise en compte des étapes de guidage des étudiants se pose néanmoins. Doit-on guider de la même manière un « homme invisible » ou un « Frankenstein » ? Une approche conative (Vanlerberghe & Bui-Xuân, 2006) inviterait à un effort d'adaptation aux étapes du curriculum. Toute la difficulté réside alors dans l'utilisation de modalités de formation collectives, progressives, susceptibles d'entrer en adéquation avec ce qui organise chaque étudiant (Guérin, 2013).

Il nous semble également nécessaire de conserver un regard critique sur l'activité de guidage des enseignants. Delignières & Garsault (2004) ont évoqué l'importance des apprentissages implicites, qui se réalisent sans instructions ni explications poussées, simplement par l'exercice de la tâche, dans la construction des compétences. L'enseignant a parfois tendance à se rassurer dans sa fonction, en cherchant à délivrer en permanence des feedbacks, alors que l'utilisation de cette modalité d'apprentissage est variable en fonction de multiples caractéristiques d'une situation d'enseignement (la singularité des élèves, le moment dans le cycle...).

L'esprit critique peut enfin porter sur ce qui se joue parfois en arrière-plan d'une conception du guidage privilégiant la mise à distance de

l'enseignant : « *l'absence du maître de la situation décrite est remplacée par un appareillage didactique lourd, omniprésent, qui ne laisse pas vraiment d'initiative au jeune scolarisé que l'on décrit pourtant comme autonome. Tout se passe comme si, l'exercice direct du pouvoir devenant peu recommandable, presque inavouable, on lui préférerait une maîtrise « à distance », plus efficace parce que plus discrète* » (Méard & Bertone, 1999, p. 80). Ce constat de l'homme invisible, que l'on pourrait associer à une pédagogie du laisser-faire, ne traduit-elle pas parfois (et paradoxalement) une recherche de contrôle des élèves encore plus efficace, parce que plus implicite ?

Bibliographie

- Adé D., Sève, C. & Serres, G. (2007). Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant stagiaire d'éducation physique : une étude exploratoire, *STAPS*, 76, 51-66.
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Chaliès, S., Amathieu, J. & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le travail humain*, 76, 309-334.
- Cizeron, M. & Gagnière, C. (2016). Elaborer des connaissances utiles aux enseignants pour guider les apprentissages des élèves en EPS : l'étude des morphogénèses des habiletés motrices. *eJRIEPS*, 38, 133-170.
- Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'EPS*. Paris : Revue EPS.
- Durand, M., Arzel, G. (2002). Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau & M. Tardif (Eds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école*. Sherbrooke : Editions du CRP, 61-77.
- Guérin, J. (2013). Construction d'un dispositif de formation innovant pour préparer les futurs enseignants d'EPS à entrer dans un métier en mutation. In J. Fuchs, A. Vilbrod & E. Autret (Eds.), *Enseignant d'EPS : un métier en mutation*. Paris : Revue EP&S (167-183).
- Méard, J. & Bertone, S. (1999). Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves. Analyse des discours professionnels de 1984 à 1996. *Dossier EPS*, 38. Paris : Editions Revue EPS.
- Méard, J. & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF éditeur.
- Ria, L. & Gal-Petitfaux, N. (2001). Apprendre à enseigner l'éducation physique. In M. Récopé (Ed.), *L'apprentissage* (105-118). Paris : Revue EP&S.
- Serres, G., Ria, L., Adé, D. & Sève, C. (2006). Apprend-on vraiment à intervenir en formation initiale : Prémisses du développement de l'activité professionnelle dans les dispositifs de formation en alternance. *Staps*, 72, 9-20.
- Ubaldi, J.L. (2006). *Débuter dans l'enseignement*. Paris : ESF.
- Vanlerberghe, G. & Bui-Xuân, G. (2006). Mesure de l'expertise par l'association de mots au cours du curriculum conatif de jeunes enseignants en EPS. *Staps*, 72, 21-33.
- Visioli, J. & Petiot, O. (à paraître). Pour aller plus loin que « la magie de la tâche » : l'activité d'intervention de l'enseignant dans les leçons de badminton en EPS. In J. Visioli & O. Petiot (Eds.), *Regards croisés sur les activités de raquette*. AFRAPS.
- Visioli, J. (2019). *La relation pédagogique*. Paris : Revue EP&S.