

PHILIPPE OUTIN

Les caractéristiques des élèves EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

PAR L. RIA, J. FIARD

LE SUJET AVANT LA CULTURE

Ce qui suit, tente de se centrer principalement sur l'analyse en amont des caractéristiques des élèves à qui l'on enseigne : partant de l'élève en éducation physique et sportive, plus précisément du sujet, interrogeant ses ressources et ses compétences.

Il sera tenu pour hypothèse que le « comment enseigner » ne peut

L'enseignement de l'éducation physique et sportive ne peut se réduire à une accumulation de savoirs et de savoir-faire culturels. L'apprentissage est toujours la transformation d'un état initial et n'a de sens qu'au regard du diagnostic de cet état. C'est celui-là que nous nous proposons d'envisager dans une perspective méthodologique.

Le collège de l'avenir doit prendre les élèves tels qu'ils sont, dans leur diversité psychologique et sociologique, c'est-à-dire s'adapter aux situations locales tant en ce qui concerne les capacités cognitives que les attitudes culturelles.

Louis LEGRAND, 1982.

prendre en compte et surtout le « comment » recueillir les particules les plus élémentaires d'une motricité prête à agir en éducation physique et sportive (EPS).

Cette étude voudrait rendre un peu plus rationnelle la simple intuition ini-

tiale, et notamment aider les postulants aux concours de recrutement, à qui il est demandé en vue de soutenir une épreuve professionnelle, d'établir les caractéristiques des élèves (les premiers textes disaient « profils »), sans autres indications méthodologiques. On essaiera de dessiner des pistes d'investigation possibles, en se dégageant cependant du fantasme de l'observation permanente et inquisitrice, et en se rappelant avant toute entreprise la réflexion de Meirieu (1996) : « tout effort éducatif butte irrémédiablement sur l'opacité incontournable de la conscience d'autrui... ». Il est impossible de tout observer, de tout interpréter. Par ailleurs, Alain (1986) nous rappelle, que s'il faut connaître l'enfant pour l'instruire, ce pour quoi nous militons, il faut aussi l'instruire pour le connaître. L'investigation des caractéristiques de l'élève n'est pas l'incontournable chapitre premier qui dédouane l'enseignant de toute appréciation ultérieure. Cette intention classificatoire préalable peut ne constituer qu'un simple prisme déformé d'une réalité plus complexe et mouvante. Meirieu (1993), dans cette même perspective affirme que *c'est de l'action et des propositions didactiques qu'on fait aux élèves que viennent la plupart des connaissances que l'on a sur eux et non l'inverse*. L'appréciation des caractéristiques des élèves gagnera en précision non seulement par la diversité contextuelle, mais aussi par la multiplicité temporelle des phases d'observation.

L'ÉTAT INITIAL DE L'ÉLÈVE : UN FIL CONDUCTEUR

Qu'ils soient expérimentaux ou cognitifs, les corpus théoriques admettent consensuellement pour définition de l'apprentissage, la modification, voire la rupture avec un « déjà-là », qu'il convient d'investiguer si l'on veut apprécier ce qui apparaît toujours comme une transformation.

Collecter les éléments de cet état initial et les recenser sous forme de manques - besoins - demandes, rationaliser l'enseignement en mettant le produit de cette collecte au service d'objectifs à atteindre, proposer des contenus d'enseignement adaptés aux ressources des apprenants et à leurs représentations (cf. tableau), sont des préliminaires qui n'ocultent pas la question de la culture physique et sportive mais la précisent, en définissent les limites, sans pour autant faire de « l'élève au centre des apprentissages » un seul effet de rhétorique ni un slogan remis au goût du jour.

NOTRE POINT DE REPÈRE : PASSER D'UN APPRENANT THÉORIQUE AUX ÉLÈVES CONCRETS D'UN ÉTABLISSEMENT

Notre discipline n'a de validité qu'au regard des effets qu'elle produit, c'est-à-dire des savoirs qu'en amont du processus éducatif elle mobilise, et des savoirs qu'en aval elle développe et/ou génère. Certes, l'économie de cette approche est toujours possible,

et la sécheresse de certaines programmations annuelles d'établissement y engageant presque en privilégiant une entrée uniquement culturelle par les activités physiques sportives et artistiques (APSA). Cet enseignement en vient d'ailleurs assez rapidement à juger lui aussi de la diversité des élèves, plus exactement à juger de la distorsion par rapport à des conduites typiques et des performances atten-

cette perspective, Meirieu (1995) proposait de *dépasser la centration abstraite sur un sujet épistémique pour observer les élèves dans leurs hétérogénéités, en prenant en compte leurs processus d'apprentissages : c'est la reconnaissance d'un élève concret dans sa singularité*. Nos grilles d'observation devraient permettre ainsi de mesurer la distance réelle entre cet élève épistémique, et la réalité *in situ* des élèves observés.

teur, entre une observation de l'intérieur et une position plus neutre vis-à-vis du « réel » à observer. Au-delà de la gestion du doute, l'observateur se trouve renvoyé à la nécessité de choisir « le point de vue » à partir duquel il organisera, sciemment, sa vision. C'est dans la reconnaissance de cette invention subjective de la réalité, dans le renoncement à la croyance d'une appréhension directe du monde que se gagne - ou se perd - l'entrée en spécificité de la démarche d'observation (Kohn et Nègre, 1991). La moindre perception est sous-entendue par une somme de savoirs préalables, la moindre grille d'observation focalise l'attention de l'enseignant sur un fragment du monde, déformant la réalité. En outre, la fragilité du système d'observation en EPS provient de sa complexité organisationnelle et des multiples opérations traitées presque simultanément. Dans un laps de temps très restreint, puisque les phases d'observation et d'évaluation restent subordonnées aux phases d'apprentissage, il faut pouvoir percevoir, recueillir des indices fugaces, retenir certains aspects de la motricité, trier, ordonner, classer, comparer, décider... Cette lourdeur renforce souvent ce sentiment d'impuissance devant autant de chiffres et de paramètres, d'autant plus qu'une perception globale des niveaux des élèves permettrait en beaucoup moins d'effort, de faire une estimation assez juste du niveau d'ensemble !

LES ÉCUEILS DES PROCÉDURES D'OBSERVATION EN EPS

Les tensions soulevées par l'observation, pour qui entend entreprendre une démarche construite, sont multiples voire parfois inextricables. Combien de temps passé à observer, quantifier, classer au bord d'un terrain dans une vie de professeur d'EPS ? Certes, nos critères d'observation sont la plupart du temps définis, affinés et contextualisés par l'expérience, mais il reste souvent de larges franges d'incertitude, des zones d'ombre, d'estimation, de supputation, de généralisation d'un comportement individuel ou d'une stratégie collective. Cependant, cet effort de rationalisation, ce souci permanent de mise à jour d'un profil de classe, s'il semble relativement contraignant voire laborieux, n'est que la mise en forme d'un processus d'identification et de repérage qui fonctionne déjà chez tout enseignant d'EPS, de façon intuitive et souvent implicite. Ces indices diffus, cette perception d'un climat de classe sont autant d'éléments discrets nous permettant de réagir en temps réel souvent de façon adaptée. Si ces heuristiques peuvent suffire lors de phases décisionnelles dans la gestion de dispositifs pédagogiques, ils ne semblent pas suffisants lors de la mise en place des contenus d'enseignement, en début d'année scolaire, au regard des caractéristiques des apprenants.

Néanmoins, toute démarche d'observation des élèves doit poser les questions du choix de l'outil lui-même et de la position que l'observateur envisage de prendre vis-à-vis des élèves. Il existerait un véritable dilemme concernant la position de l'observateur,

entre une observation de l'intérieur et une position plus neutre vis-à-vis du « réel » à observer. Au-delà de la gestion du doute, l'observateur se trouve renvoyé à la nécessité de choisir « le point de vue » à partir duquel il organisera, sciemment, sa vision. C'est dans la reconnaissance de cette invention subjective de la réalité, dans le renoncement à la croyance d'une appréhension directe du monde que se gagne - ou se perd - l'entrée en spécificité de la démarche d'observation (Kohn et Nègre, 1991). La moindre perception est sous-entendue par une somme de savoirs préalables, la moindre grille d'observation focalise l'attention de l'enseignant sur un fragment du monde, déformant la réalité. En outre, la fragilité du système d'observation en EPS provient de sa complexité organisationnelle et des multiples opérations traitées presque simultanément. Dans un laps de temps très restreint, puisque les phases d'observation et d'évaluation restent subordonnées aux phases d'apprentissage, il faut pouvoir percevoir, recueillir des indices fugaces, retenir certains aspects de la motricité, trier, ordonner, classer, comparer, décider... Cette lourdeur renforce souvent ce sentiment d'impuissance devant autant de chiffres et de paramètres, d'autant plus qu'une perception globale des niveaux des élèves permettrait en beaucoup moins d'effort, de faire une estimation assez juste du niveau d'ensemble !

De plus, prélever des informations à un moment précis sur le profil d'une classe dans une activité sportive constitue une photographie instantanée, perception figée qui ne peut avoir d'autre validité que la fonction de visualisation d'un ensemble d'élèves de façon globale et très éphémère. Les groupes de niveaux ainsi établis, ces échelles de classement dans lesquelles on renferme nos élèves, pour reprendre la perception critique proposée par Prévost (1991), peuvent être réfutés à tout moment. En effet, un élève apprécié à un niveau de pratique, peut très bien montrer une maîtrise toute différente dans une situation motrice quasi similaire. Des élèves en difficulté peuvent présenter un même comportement d'inhibition et d'inefficacité malgré des causes sous-jacentes différentes. Rappelons encore qu'un changement minime dans la tâche à effectuer peut suffire à modifier profondément la nature des ressources sollicitées et de fait les résultats obtenus.

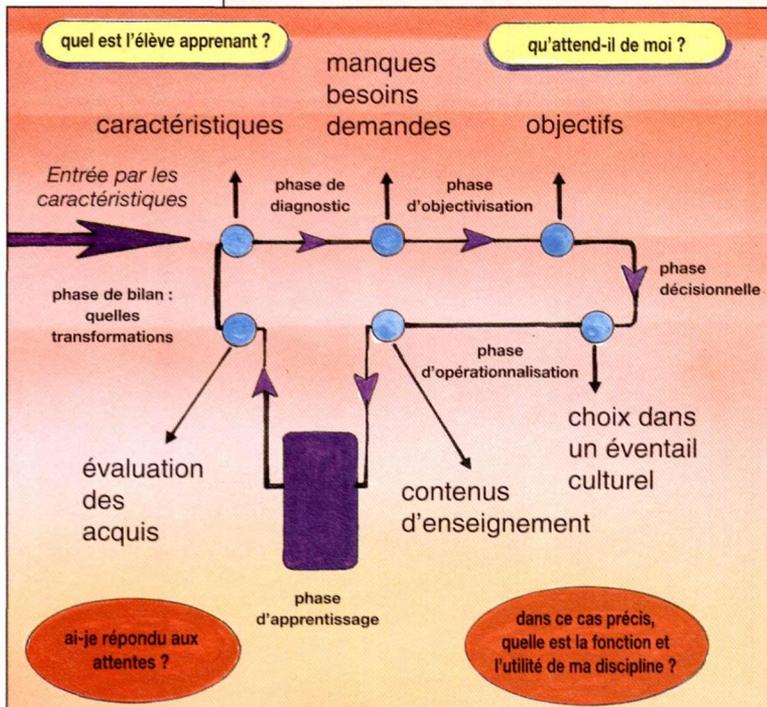


Tableau : Cadre de référence

dues sur l'activité proposée : ils sont bons, moyens, médiocres... Reste alors que l'aphorisme attribué à Claude Bernard risque de s'imposer : *à ne savoir ce que l'on cherche, faibles sont les chances de savoir ce que l'on peut trouver...*

Il ne s'agit pas évidemment de réfuter les données scientifiques à propos de ces caractéristiques. Tant dans le domaine de la physiologie de l'effort que dans celui des psychologies (génétique, cognitive, sociale...), elles existent et sont valides. Les instructions officielles ne manquent pas de faire appel à leur actualité et les programmes d'EPS pour le collègue (1996, 1997) rappellent les besoins des élèves à des âges distincts, pour en déduire des objectifs réalistes. Pour autant, il s'agit d'un élève normatif, normal au sens critique de Canguilhem (1975), censé recruter la moyenne des mesures opérées sur des caractéristiques dans la pluralité des individus d'une même classe d'âge. Ces derniers, dans le cadre de contextes locaux particuliers, peuvent pourtant largement se distinguer de ces portraits robots théoriques. Dans

personnelles ou dans ses modes relationnels. On ne peut tout investiguer de l'apprenant au nom :

- de la déontologie, la classe n'étant pas un laboratoire aseptisé et l'enseignant un thérapeute ;

- du temps mis à disposition et des moyens dont l'enseignant dispose. S'il convient de suggérer des recueils, ils devront être ciblés, concis, et bien intégrés dans des séquences d'apprentissages ;

- de l'accessibilité même de ces caractéristiques. On peut convenir que la *soi social* de l'élève reste structuré par l'affect, le comportement et la cognition (Martinot, 1995) ; on s'accordera à penser que seulement des bribes de ces composantes nous sont accessibles en EPS ;

- de sa propre subjectivité. C'est Bernfeld (1973) qui stigmatise au mieux une relation pédagogique à quatre personnages : l'enseignant, l'élève qu'il voit, celui qu'il était dans celui qu'il voit et celui qu'il n'a pas été. Tout jugement écartèle l'évaluateur d'autant plus qu'en EPS, des concepts aussi apparemment scientifiquement établis, offrent des vacuités certaines : qu'est-ce qu'être fort ? habile ? coordonné ? Dans le tissu flou des acceptions possibles, s'interpénètrent alors les propres représentations de l'enseignant, voire ses fantasmes, produits de ce qu'il fut ou aurait aimé être, etc.

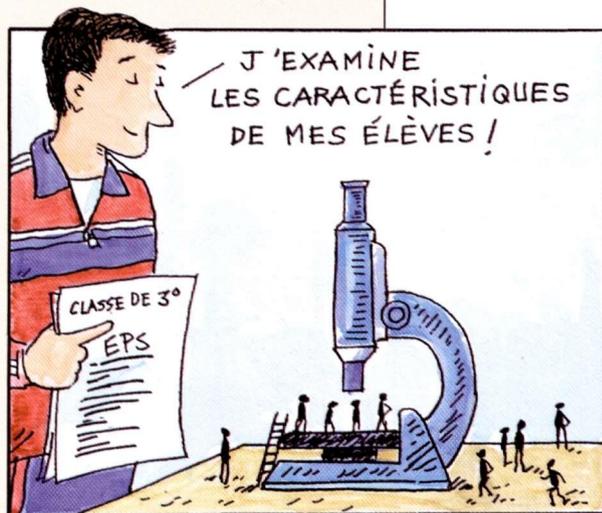
LES FONCTIONS DE NOTRE OUTIL D'OBSERVATION

La matrice d'observation, présentée ici, est le fruit de nos expériences en tant qu'enseignants d'EPS, formateurs et tuteurs auprès d'étudiants et d'enseignants se préparant aux différents concours de recrutement en EPS ; elle est à la fois un outil empirique se construisant progressivement par une démarche inductive, mais aussi, au-delà de ses formes et de ses données quantifiées, l'expression d'une procédure marquant notre volonté d'amorcer tout projet d'enseignement par une analyse diagnostique des ressources et contraintes de la situation pédagogique.

Avant d'aborder plus particulièrement les notions de variables utilisées au centre de notre taxonomie et d'envisager l'utilisation potentielle de nos curseurs indiquant la dispersion de notre population sur des continuums préalablement définis, il nous semble important de considérer les fonctions possibles de ce type de recherche initiale sur les caractéristiques des élèves. Outil diagnostique nous renseignant quant au décalage potentiel existant

entre une population théorique d'élèves et la réalité concrète d'une classe considérée, c'est principalement dans son rôle de planification annuelle, de véritable « base d'orientation » des contenus d'enseignement pour un projet de classe personnalisé que réside son intérêt majeur. Deux interrogations semblent dès lors apparaître : si la programmation des activités physiques dans l'établissement pour tel niveau de classe reste relativement souple, quelle APSA choisir pour quel profil ? Choisir des activités de duel, de confrontations inter-individuelles pour des classes caractérisées par un climat de classe électrique ou au contraire apathique ? Cette alternative aura des partisans et des détracteurs, selon leurs projets pédagogiques, voire axiologiques, mais aussi en fonction de leur style d'enseignement, c'est-à-dire en fonction de la manière dominante personnelle d'être, d'entrer en relation et de faire, de l'enseignant (Altet, 1993). Dans un deuxième temps, si la programmation est plus définie avec une majorité d'APSA constituant des « passages obligés » pour tout un niveau de classe, c'est au travers même de l'activité support qu'il semble falloir faire des choix didactiques de contenus d'enseignement en fonction de l'hétérogénéité ou non du(es) profil(s) de la classe. Les visées éducatives émergeant de cette analyse initiale, en phase avec les directives stipulées par nos programmes disciplinaires, les orientations plus spécifiques vers tel ou tel objectif moteur, cognitif, relationnel vont peser dans la déclinaison des situations d'apprentissage. Il ne s'agit pas pour autant de dénaturer l'activité en imposant des logiques extrinsèques, en distordant l'essence même de sa spécificité, mais de la traiter didactiquement pour focaliser l'attention des élèves sur une dimension plus précise de l'apprentissage. Permettre par exemple, en fonction du profil d'une classe de cinquième en expression corporelle, marqué par des conduites fortement individualistes, au travers des situations d'apprentissage proposées, l'émergence et la régulation de conflits socio-cognitifs, en privilégiant une méthode comparative basée sur de nombreuses phases d'observation au sein des groupes. Ou encore pour une classe agissant de façon « brouillonne », à partir d'une méthode expérimentale, d'envisager quelles sont en saut en longueur les variables individuelles (longueur de la course d'élan, vitesse, pied d'appel, etc.) qui semblent conditionner la stabilité d'une performance. Ces suggestions s'inscrivent en filigrane dans une

perspective à préciser un peu plus, en reprenant la notion de compétence déclinée sous trois formes distinctes dans les récents programmes de notre discipline au collège (1996, 1997) : au travers de l'apprentissage de compétences spécifiques, les élèves devraient peu à peu acquérir des compétences propres à un groupe d'APSA et en même temps intégrer des données davantage métacognitives, des compétences plus générales, connaissances de soi dans la gestion d'un apprentissage et dans la régulation plus particulière d'une activité motrice.



TROIS TYPES DE VARIABLES POUR DIFFÉRENCIER LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES EN EPS

Recenser les caractéristiques des élèves n'a d'autre effet que d'établir un instantané de tous et chacun ; néanmoins trois types peuvent se distinguer :

Les caractéristiques indépendantes ou froides

La classe s'insère dans le contexte écologique de l'établissement scolaire (collège, lycée professionnel, etc.), fait d'une population (600, 1000 élèves), d'un lieu géographique (paysage urbain, rural), d'un environnement (cité, zone pavillonnaire), d'un bassin d'emploi, d'un recrutement d'élèves, de problèmes locaux, constituant une somme de données sur lesquelles se construit le projet d'établissement. Atypique ou conforme, le profil de la classe, que l'on peut sommairement définir comme la répartition statistique des caractéristiques, dispose là d'un critérium de référence. Ramenées à l'échelle de ce groupe-classe, nous nommerons ces caractéristiques « froides », ou indépen-

(suite page 63)

EXEMPLES D'INDICATEURS ET DE SITUATIONS D'OBSERVATION

• Variables indépendantes ou froides

Question : Est-ce que la classe est conforme ou atypique vis-à-vis de la description des caractéristiques de la population scolaire relevées par le projet d'établissement ou le projet pédagogique en EPS ?

Indicateurs

- Classe**
- 1) Section : groupement, filière, option, classe à thème, etc.
 - 2) Nombre d'élèves : absents périodiques, dispensés, etc.
 - 3) Sexe : maturation par rapport au développement ontogénétique.
 - 4) Redoublants : dispersion des âges (âges civils et âges scolaires).

Élèves

- 5) CSP des parents : tendances en pourcentages par rapport aux secteurs primaire, secondaire et tertiaire. Pourcentages de chômage (en référence aux indices locaux et nationaux).
- 6) Habitats : dominantes des secteurs d'habitation.
- 7) Structures familiales : nombre de familles monoparentales, etc.
- 8) Cultures : diversité des ethnies et des

croyances religieuses si cela peut entraîner des conséquences en EPS.

Caractéristiques générales

- 9) Données morphologiques : échelles statur pondérales (mesure de l'hétérogénéité).
- 10) Données pathologiques déontologiquement recevables : dossiers médicaux individuels, et recours, si besoin est, à l'assistante sociale.
- 11) Dispenses médicales : liaisons avec le médecin scolaire ou l'assistante sociale.

• Variables semi-dépendantes ou tièdes

Question : les données recueillies sont-elles conformes ou singulières vis-à-vis des attitudes et comportements observés dans les autres disciplines ?

Indicateurs

Comportements scolaires

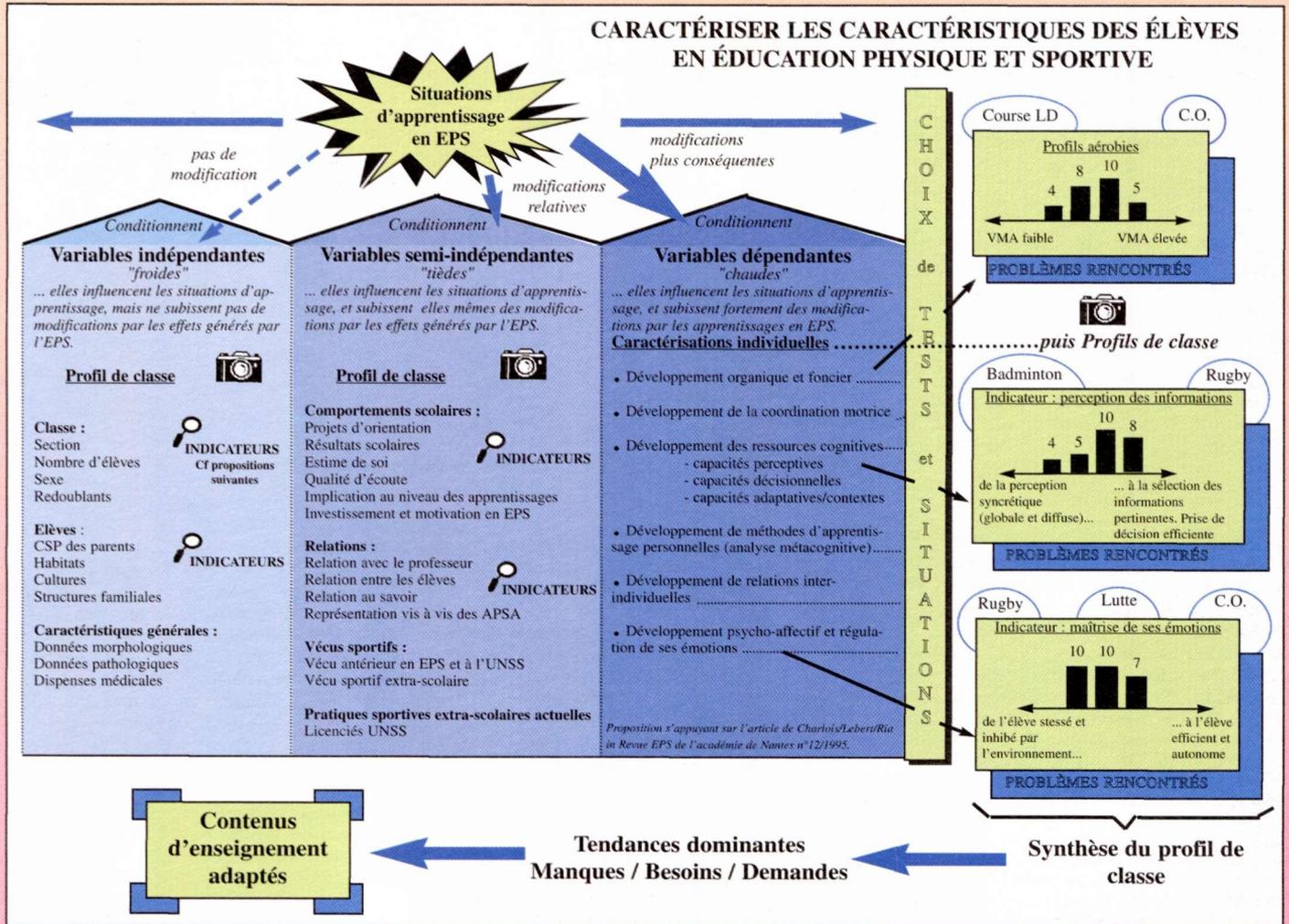
- 12) Projets d'orientation concernant les études envisagées, souhaitées ou une orientation professionnelle.
- 13) Résultats scolaires : évolutions individuelles et comparaisons inter-individuelles des résultats scolaires généraux sur un trimestre (mesure de l'hétérogénéité).
- 14) Estime de soi : réactions verbales spontanées devant une tâche (c'est facile ! c'est bien trop dur !); projection personnelle en termes d'attribution de réussite ou d'échec escom-

tés ; prise de risque minimale/maximale dans une situation d'apprentissage.

- 15) Qualité d'écoute : qualité d'écoute de la classe ; respect des temps de paroles ; attitudes et comportements lors des regroupements ; temps nécessaire pour obtenir le silence ; écoute et respect des consignes.
- 16) Implication au niveau des apprentissages : investissement spontané ou inertie systématique nécessitant des incitations régulières de l'enseignant ; autonomie des élèves sur les situations d'apprentissage ; auto-régulations des situations d'apprentissage et des actions individuelles ; attentes de la « fin de cours » ou demandes de « dépassement ».
- 17) Investissement et motivation en EPS : inertie lors des trajets ; durée dans les vestiaires ; mise en place spontanée du matériel ou sur sollicitation ; nombre de répétition pour une même situation d'apprentissage.

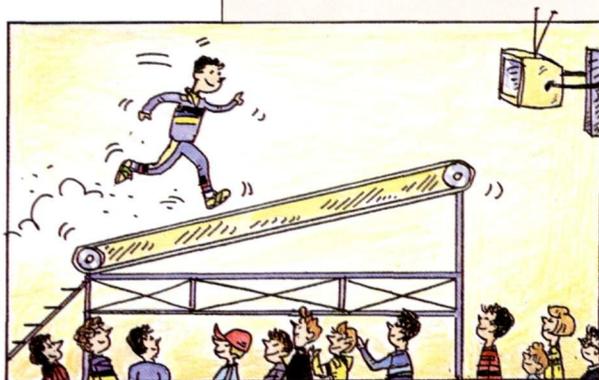
Relations

- 18) Relation avec le professeur : sollicitations ou non de l'enseignant lors des phases d'apprentissage ; n'agissent que suite à des injonctions contractualisées ; sensibles aux encouragements et mises en confiance, etc.
- 19) Relation entre les élèves : comportements verbaux, non verbaux soulignant la complicité, la dynamique des groupes, les tensions, les agressivités, l'exclusion, la rivalité, etc. ; dépen-



LA NOTION DE PROFIL DE CLASSE : VISUALISATION DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DE LA CLASSE

Il s'agit avant tout de déterminer quels sont les critères d'observation envisageables pour cette évaluation diagnostique. Cette sélection n'est pas neutre puisqu'elle nous renseigne quant à la nature des angles de vue prédominants retenus par l'enseignant dans la phase d'analyse didactique de l'activité-support. Apprécier les pas dansés sur la musique, estimer la qualité des déplacements, observer les choix stratégiques développés par une équipe ou encore mesurer les comportements stressés, inhibés ou parasites lors d'une situation colorée émotionnellement. Les intentions de l'enseignant se dessinent, même si les caractéristiques des élèves semblent pouvoir



réorienter ou modifier le choix des contenus d'apprentissage, un positionnement didactique pré-établi en amont existerait de façon persistante. Ces profils de classe sont présentés sous la forme d'histogrammes, positionnés sur un continuum gradué, discriminant de part et d'autre, des attitudes opposées concernant le critère d'observation retenu. Ce continuum aux valeurs extrêmes symbolise en quelque sorte de façon graphique la distinction entre un niveau néophyte dans une activité, présentant les comportements typiques d'un débutant maladroit, gauche et hésitant, vers des niveaux supérieurs de maîtrise, de compétence, voire d'expertise. Si une distribution sur cinq niveaux peut être contestable, car les différentes strates peuvent être parfois difficiles à distinguer les unes des autres, elle permet au moins d'éviter le regroupement indéfini de la majorité des élèves sur un ou deux mêmes niveaux. Ces différentes graduations de conduites typiques critériées permettent d'apprécier visuellement la position de chaque élève sur le continuum (appréciation qualitative), et également de se faire une idée du nombre d'élèves par niveaux (appréciation quantitative).

Cette construction graphique devrait offrir une lecture assez explicite du degré de dispersion inter-individuelle, donc de l'hétérogénéité relevée pour une classe selon la dimension particulière observée.

Il serait caricatural de multiplier à l'infini ces fresques arithmétiques, en envisageant toutes les martingales possibles, croisant dans ce but et dès le début d'année, indicateurs d'observation et activités de la programmation de la classe ! Seuls quelques angles de vue peuvent être retenus et analysés. Mais surtout, au-delà de la photographie virtuellement figée d'un profil de classe, il nous apparaît plus intéressant d'identifier les problèmes moteurs, cognitifs rencontrés par ces groupes plus ou moins homogènes d'élèves.

Quels sont les problèmes rencontrés par ces élèves aux profils aérobies relativement modestes ?

Quelles procédures d'enseignement mettre en place, pour quels contenus d'enseignement ?

Ce type de mise en relief des caractéristiques permet certainement de rendre explicite ce qui reste souvent intuitif. Bien sûr, ce dispositif d'appréciation paraît plus adapté pour les étudiants en formation initiale. Les enseignants plus experts utilisent bien davantage des filtres, des capteurs, des indices personnels construits et progressivement routinisés, leur permettant de saisir la réalité de la classe sans passer systématiquement par cette formalisation écrite et chiffrée.

LE PROBLÈME DES TESTS ET DES SITUATIONS DIAGNOSTIQUES

Cette évaluation diagnostique des caractéristiques des élèves pourrait s'effectuer en début d'année à l'aide de différents tests (tests Eurofit ; Luc Léger ; sociogrammes ; tests EPG, etc.), ou plus précisément au travers de situations spécifiques relatives aux activités physiques.

Nous pouvons souligner l'intérêt, par exemple, de déterminer dès le début d'année quels sont les profils aérobies de la classe en ce qui concerne la vitesse maximale aérobie (VMA) (Berthoin, Gerbaux, 1996). Ces données semblent principales pour mettre en place des cycles de course de longue durée et de course d'orientation. Par contre, l'établissement d'un profil de classe lors d'une situation de maîtrise de ses émotions en position élevée en gymnastique ne donne pas de renseignements véritablement généralisables et exploitables. Cette caractérisation ne nous permet pas d'extrapoler, sauf risque d'erreur, les profils potentiels de cette classe pour des activités de duel et de contacts

corporels, elles aussi nécessitant une gestion de ses émotions. Les contextes spécifiques de ces environnements de natures différentes permettent difficilement, à partir d'une activité témoin, de dégager un profil général commun concernant la gestion et la maîtrise des comportements émotionnels.

Pour conclure, souhaitons seulement que ce travail, aux simplifications parfois abusives, puisse susciter réactions, controverses, et dans un même temps, stimuler d'autres propositions complémentaires ou divergentes. Observer une classe, établir des profils d'élèves pour en révéler des dominantes relève certainement d'une compétence qui s'acquiert au fil des expériences.

D'autre part, si ces suggestions pour recueillir les caractéristiques de nos élèves en EPS semblent pouvoir constituer une base rationnelle, véritable prospective didactique, ce travail de recherche initiale non seulement n'oriente pas sur ce qui relève de l'après, c'est-à-dire du traitement didactique proprement dit des activités, mais ne constitue pas non plus une condition suffisante, garantissant une gestion pédagogique optimale de la classe. Ces urgences et crises quotidiennes, dans un contexte toujours renouvelé, nécessitent d'autres types de compétences !

Luc Ria

Professeur agrégé EPS,
UFR STAPS Clermont-Ferrand.

Jacques Fiard

Maître de conférence,
UFR STAPS Clermont II.

Bibliographie

- Alain. *Propos sur l'éducation*. Paris, Quadrige P.U.F, 1986.
- Altet M. *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, P.U.F., 1993.
- Bernfeld S. *Sisyphus ou les limites de l'éducation*. Payot, Paris, 1975.
- Boucheron S. *Théorie de l'apprentissage, de l'approche formelle aux enjeux cognitifs*. Paris, Hermes, 1992.
- Fiard J., Ria L. *Caractériser les caractéristiques des élèves en EPS : le sujet avant la culture*. Colloque international de Montpellier, 1991.
- Charlois, Lebert, Ria. *Revue EPS acad. de Nantes 12* (1995).
- Kohn RC. et Nègre P. *Les voies de l'observation*. Paris, Nathan Université, 1991.
- Martinot D. *Le soi. Les approches psychosociales*. Grenoble, PUG, 1995.
- Margolin J.-C. *L'éducation à l'époque des grands humanistes*. In Histoire mondiale de l'éducation, sous la dir. de Mialaret G., Vial J., II, Paris, PUF, 1981.
- Meirieu P. *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris, ESF, 1995. *Eloge de l'ignorance*. Revue Cahiers pédagogiques n° 302, 1992.
- Perrenoud P. *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris, ESF, 1996.
- Ulmann J. *La pensée éducative contemporaine*. Paris, PUF, 1978.