

Dans son dernier livre « Apprendre en imitant ? », Fayda Winnykamen traite un sujet qui, s'il n'est pas récent, reste toujours d'actualité et ne saurait laisser indifférent l'enseignant d'EPS ou l'entraîneur.

En effet, les intervenants dans le domaine des activités physiques et sportives sont sans cesse confrontés, en fonction du rôle accordé à l'imitation dans les apprentissages moteurs, à justifier ou écarter la démonstration en tant que moyen pédagogique.

En acceptant de répondre à nos questions, Fayda Winnykamen offre à chacun l'occasion de se déterminer en comprenant mieux les relations existant entre les théories de l'apprentissage et les modalités d'enseignement. Par ailleurs, ses connaissances de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent et les axes de ses recherches en cours lui permettent d'ouvrir pour nous de vastes perspectives offertes par les relations entre le développement de l'enfant, la pratique enseignante et les programmes de formation des enseignants.

EPS

## IMITATION ET APPRENTISSAGE

« Vous avez écrit récemment « Apprendre en imitant ? », en quoi ce titre peut-il constituer un défi actuellement ? »

L'imitation était considérée dans les théories majeures du développement (aussi bien par Piaget que par Wallon) comme indissociable du développement de l'intelligence, en tant que processus qui participait de ce développement, même si ces théories expliquaient de façon différente les liens que les deux reconnaissaient entre imitation et intelligence.

Depuis, certains ont assimilé de façon abusive imitation et mimétisme. L'imitation, entendue comme une copie, comme une imprégnation passive, se trouve alors considérée comme un processus inexploitable, voire dangereux et ne pouvant constituer une modalité valable d'acquisition.

Or, on peut considérer, à juste titre, que l'imitation est une activité cognitive complexe. Dans ce cadre, le sujet sélectionne des informations à partir des conduites d'autrui, les traite, élabore à partir de ce traitement une mise en relation des moyens et des fins ; c'est donc une activité intelligente au même titre que d'autres.

Assimiler imitation et passivité mène au rejet de

# EPS INTERROGE UNE PSYCHOLOGUE FAYDA WINNYKAMEN



PHOTOS : M. BEAUDENON

l'imitation, rejet particulièrement vif chez certains enseignants. De ce fait, dire en quoi l'imitation est un mécanisme parmi d'autres de construction et d'acquisition pour le sujet, et que ce mécanisme engage autant d'activité que les autres est un défi, à cause des ambiguïtés et des malentendus qui connotent cette appellation.

Double défi, car, d'autre part, tous les enseignants savent, par leur expérience pratique, qu'il n'existe pas d'enseignement où la démonstration reposant sur la monstration et l'explication n'intervienne à un moment ou à un autre.

Tous le savent, mais beaucoup ressentent un véritable malaise devant cette réalité.

« On a tendance en éducation physique aujourd'hui à privilégier les apprentissages par résolution de problème. Quelle définition pouvez-vous donner de cette notion ? »

On peut trouver plusieurs niveaux de réponse à cette question très importante.

Tout d'abord, qu'est-ce que la résolution de problème ? C'est avant tout une caractéristique de l'intelligence humaine, caractéristique qui en constitue souvent la définition (Oléron 91). Cette notion s'applique à l'ensemble des cas où le sujet se trouve face à une situation pour laquelle il n'a pas de référence exacte dans son expérience passée. Pour résoudre le problème il doit sélectionner toutes les informations utiles en présence de la situation actuelle, se construire une représentation du problème à résoudre, du but à atteindre, des stratégies pertinentes pour atteindre les sous-but. Pour y parvenir il doit faire appel à ses savoirs antérieurs, et les modifier, les compléter, par des raisonnements et des inférences.

La constitution de représentations de l'état initial (par rapport au problème actuel), de l'état final attendu, des états intermédiaires, et des processus et opérations permettant ces différentes transformations renvoie à des savoirs antérieurs du sujet, et nécessite des opérations cognitives et des régulations métacognitives, c'est-à-dire les activités que déploie le sujet pour contrôler les processus cognitifs qu'il met en jeu. Par exemple, quand je planifie une action particulière je pense aux différentes séquences et à la façon de les organiser.

La résolution de problèmes peut s'analyser à un niveau moins général. En fonction des catégories de problèmes le fonctionnement évoqué et les opérations de régulation de ce fonctionnement sont spécifiées. Ainsi on passe d'une notion très générale de résolution de problème à la résolution de catégories de problèmes. Il est important de mentionner à ce propos la notion de « champs conceptuels » auxquels des éléments du problème actuel renvoient (Vergnaud 1989). Mais il faut noter aussi des approches plus spécifiées encore, en fonction de l'analyse de tâches particulières (Richard et al., 90, entre autres).

Au troisième niveau on peut considérer l'éducation physique comme un domaine particulier. Des tâches y sont à effectuer à propos desquelles doivent être évoqués à la fois des champs conceptuels, et des organisations motrices qui sont les instruments de la résolution dans ce domaine. Dans certaines activités physiques la prise de décision sous forte contrainte temporelle engage des programmes moteurs déjà montés, par exemple en sports collectifs. Mais c'est dans le choix et le contrôle de ces programmes que l'on trouve sans aucun doute des points communs avec les autres activités.

Ceci posé, le psychologue n'a pas vocation à définir la résolution de problème en éducation physique. Cependant les experts en éducation physique peuvent trouver dans les positions des psychologues des ancrages pertinents pour la théorisation de leur pratique.

Enfin, quant à la nécessité de privilégier la résolution de problème comme modalité d'apprentissage en éducation physique, la réponse est fort complexe.

Dans certaines situations l'apprentissage par résolution de problème est une nécessité évidente : dans d'autres elle l'est moins. Si par « privilégier une forme d'apprentissage » on entend lui donner l'exclusivité, il est difficile de souscrire à cette position. Les processus d'acqui-



FAYDA WINNIKAMEN

- D'abord directrice du Centre d'Orientation Scolaire et Professionnelle de Saint-Germain-en-Laye (Yvelines) jusqu'en 1967.
- De 1967 à 1972 : Assistante de Psychologie au Laboratoire de Psychologie Génétique de Paris V.
- De 1972 à 1983 : Maître-Assistant, dans le même service.
- De 1983 à 1987 : Maître de conférence.
- 1987 : Professeur de Psychologie de l'enfant à l'UFR Psycho de Paris V.
- Recherches au Laboratoire de Psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant (LAPSYDEE), équipe associée au CNRS.
- Présidente de l'AEPU, Association des Enseignants de Psychologie des Universités.

sition sont divers comme j'aurai certainement l'occasion de le dire plus avant. Le recours à certains est à privilégier en fonction du caractère de la tâche, du sujet apprenant, du contexte.

« Pouvez-vous définir les concepts d'apprentissage par observation, imitation-modélisation et apprentissage par guidage tutelle ? »

L'apprentissage par observation pose qu'une acquisition nouvelle peut avoir pour origine l'observation par l'apprenant des conduites observables d'un sujet-modèle dans une situation donnée.

Une lecture superficielle des premiers écrits de Bandura a conduit certains à rapprocher sa position de celles des behavioristes. Il s'agit d'une position cognitiviste.

Le sujet qui observe, prélève des informations à partir du comportement du modèle, les traite, ce qui lui permet de réaliser des inférences sur les relations entre les buts du modèle et les moyens qu'il met en œuvre pour y parvenir. L'observateur prélève aussi des informations quant aux conséquences de l'activité du modèle sur la modification du milieu qu'il soit physique ou social. Par exemple en tennis peuvent être inté-

grées autant la réussite de la frappe de balle que les réactions du public. Ces informations en retour peuvent conduire l'observateur à modifier ses représentations des relations moyens-fins préalablement établies.

Cette approche théorique pose que l'exécution, (la performance) n'est pas nécessairement immédiate. Il y aurait donc acquisition **sans action effective** mais **non sans activité**. En effet, l'acquisition repose sur l'élaboration des représentations, donc d'une activité intériorisée.

Les sub-processus sur lesquels repose l'apprentissage par observation, ne peuvent être détaillés ici (on peut consulter sur ce point Bandura 1986, ou la synthèse proposée par Winnikamen 1990). Alors que l'apprentissage par observation peut se réaliser sans qu'il y ait d'interactions sociales entre l'observateur et le modèle (c'est le cas par exemple des modèles médiatisés par vidéo), l'imitation-modélisation et le guidage tutelle sont des formes nécessairement interactives de construction/transmission des savoirs.

Dans le processus d'imitation-modélisation le sujet-modèle, conscient d'être source d'information, propose au sujet-apprenant certaines modalités de résolution de la tâche. Le sujet-observateur, de son côté, conscient d'être en situation d'apprentissage, élabore un pattern d'actions qui donne au sujet-modèle l'occasion d'occuper à son tour la position d'observateur. Compte tenu de la production du sujet-apprenant (manques, erreurs, adjonctions...) le sujet-modèle modifie sa démonstration pour la rendre plus explicite. L'apprenant peut alors opérer une nouvelle prise d'informations, et modifie ses modalités de réalisation.

La dynamique de ces interactions conduit à une réduction progressive des différences.

L'**engagement** des deux sujets dans l'interaction d'imitation-modélisation correspond à deux objectifs différents : pour l'un il s'agit d'apprendre, pour l'autre de faire apprendre. Ils ont cependant un objectif commun, qui consiste à réduire les différences quant au niveau d'expertise dans la réalisation de la tâche.

L'**arrêt** de l'interaction peut se produire selon différents schémas. La fin de la séquence interactive peut se produire d'un commun accord, lorsque le niveau d'expertise requis est atteint, ou la réduction de l'écart jugée momentanément suffisante. L'arrêt peut se produire aussi en fonction du désengagement de l'un ou l'autre des partenaires. Par exemple, le sujet-apprenant considère que la progression est faible par rapport aux efforts fournis et son niveau de motivation se réduit. Ou bien le sujet-modèle évalue négativement les acquisitions du sujet-apprenant et renonce plus ou moins explicitement aux adaptations nécessaires pour la poursuite de la dynamique interactive.

On voit que l'acquisition par imitation-modélisation implique à la fois pour les deux partenaires le système cognitif et le système motivationnel. Dans l'apprentissage par guidage-tutelle comme dans l'imitation-modélisation, les interactions sont engagées entre des individus en situation dissymétrique, au moins quant aux compétences. Le guidage-tutelle (appelé aussi étayage) renvoie aux positions de Bruner (1983) et Vygotsky, qui tous deux se réfèrent à la notion de **médiateur**. Un « tuteur » est considéré comme le médiateur nécessaire à un « novice » dans son action sur les objets. Actuellement l'on considère comme situation d'étayage tous les cas où le tuteur soutient l'activité du novice, par exemple en réduisant la difficulté, en soulignant le but, en appelant l'attention sur les sous-but, en fournissant

l'information juste nécessaire pour l'atteinte de l'un d'entre eux, etc.

L'on reconnaît trois grandes fonctions à l'activité du tuteur (Ellis et Rogoff, 1990) : la gestion matérielle de la tâche, la gestion des informations, la gestion sociale des interactions. Il s'agit par exemple de recentrer l'attention du sujet sur un point particulier. Pour revenir à la question initiale l'imitation modélisante est incluse dans la classe des relations de guidage tutelle ; elle en constitue l'une des formes, ce qui la spécifie c'est le point de départ de l'interaction qui est à l'initiative du modèle.

#### « Que pensez-vous de l'efficacité respective de ces modalités d'acquisition ? »

Pour être brève je dirai que ces différentes modalités d'acquisition (et d'autres qu'on aurait pu également évoquer ici) s'avèrent inégalement efficaces en fonction de ce qui est à apprendre, de ce qui est à enseigner, des circonstances (le contexte), des caractéristiques du sujet apprenant, et des relations entre les partenaires.

Je dirai aussi que sauf cas exceptionnel le sujet a recours à l'une ou l'autre procédure, quelquefois à plusieurs, et que loin d'être exclusives elles sont complémentaires (Beaudichon, Verba, Winnykamen, 1988).

#### « N'est-il pas nécessaire de prendre en compte des variables liées au « sujet apprenant » ? »

Il serait bien difficile, voire paradoxal, de faire fi de ces variables... En effet le niveau des acquisitions antérieures, les objectifs et l'implication du sujet apprenant guident nécessairement le choix des modalités d'apprentissage. L'acquisition se fait le plus souvent dans des échanges avec des partenaires, que ceux-ci soient de niveau plus avancé, ou bien qu'il s'agisse de pairs (cf. Gilly 1985, entre autres).

Dans tous les cas les caractéristiques telles que l'âge, le niveau de développement, la situation face à une catégorie de problèmes, l'histoire du sujet en situation d'enseignement, ses caractéristiques de personnalité... doivent être prises en considération. Par exemple les capacités de traitement de l'information sont évidemment différentes chez les jeunes enfants par rapport aux adolescents. De plus, chez un sujet particulier la sollicitation à l'apprentissage dépend de sa motivation face à la tâche, de ses attentes, etc.

#### **Le laboratoire de psychologie du Développement et de l'Education de l'enfant - Université Paris V**

Ce laboratoire, où F. Winnykamen est actuellement enseignant chercheur, est dirigé par J. Beaudichon qui a succédé, il y a quelques années à P. Oléron. Il s'agit d'un laboratoire associé au CNRS.

Les chercheurs et Enseignants-Chercheurs se regroupent en quatre équipes travaillant chacune sur un des thèmes suivants :

- Développement cognitif du très jeune enfant dans son environnement.
- La communication interpersonnelle et ses fonctions chez l'enfant.
- Développement et fonctionnement cognitifs (Élaboration et utilisation de systèmes de représentation et des structures de contrôle).
- Développement et fonctionnement cognitifs dans les acquisitions scolaires ou professionnelles.

Du reste, comme on le sait, la fonction enseignante s'inscrit nécessairement dans la prise en compte de ces variables.

#### « Ces modalités sont-elles efficaces dans le cas de l'adulte et en particulier lorsqu'il s'agit de parfaire des habiletés sportives ? (Relation entraîneur-entraîné par exemple). »

Les adultes en situation d'apprentissage posent des problèmes tout à fait actuels, en particulier du point de vue des réinsertions professionnelles changements de statuts, etc.

Pour tout un public, dit « de bas niveau », les efforts des formateurs reposent sur les apprentissages par médiation, de type imitation-modélisation ou étayage (Sorel 1991).

L'imitation-modélisation peut jouer un rôle aussi dans des situations d'entraînement à des activités motrices particulières. Les prises d'information sur ses propres conduites, par enregistrement

#### **DEFINITIONS**

La psychologie sociale du développement de l'intelligence ou psychologie socio-cognitive a pour objet la construction sociale des représentations cognitives. Elle considère différents mécanismes socio-cognitifs dont le conflit socio-cognitif.

Le conflit socio-cognitif est sous-tendu par :  
- le niveau individuel des partenaires ;  
- la dynamique inter-individuelle développée au cours des échanges.

Pour que le CSC se produise, il faut que le niveau des partenaires soit identique face à la tâche, mais que leurs concentrations soient opposées ; pour qu'il soit bénéfique, les régulations doivent se faire au niveau cognitif et non par complaisance ou par soumission.

Le CSC est facteur de progrès tant dans le domaine développemental que dans celui des situations de résolution de problème.



vidéo, sont très proches de l'auto-observation (cf. les travaux de Simonet, par exemple). Cette procédure peut compléter utilement l'observation de modèle. L'une comme l'autre peuvent s'avérer d'autant plus efficaces qu'elles s'accompagnent d'une confrontation des points de vue avec ceux d'un observateur compétent.

Une démarche socio-cognitive, qui intègre des moments d'imitation-modélisation, de guidage-tutelle ou de co-élaboration, par coopération ou conflit socio-cognitif, s'inscrit dans un ensemble dont on sait qu'il peut à la fois faire progresser les compétences et maintenir la motivation.

Quant à la spécificité des relations entraîneur-entraîné, il me semble que celles-ci comme toutes les interactions à objectifs d'apprentissage, peuvent bénéficier de la diversité des modalités socio-cognitives. Mais je ne suis pas suffisamment compétente en matière d'interaction entraîneur-entraîné pour aller plus avant à propos de cette forme particulière.

#### « Dans le domaine de l'enseignement général, pouvez-vous nous donner des exemples concrets qui nous permettraient de mieux juger de l'interaction entre les diverses modalités d'apprentissage ? »

Il n'est pas aisé de donner des exemples concrets sur un domaine d'enseignement particulier, sans autre moyen d'expression que le verbe.

La fonction enseignante dans sa dimension de transmission/construction comme dans sa dimension relationnelle s'inscrit dans une démarche interactive où les modalités décrites ci-dessus ont leur place, sans être exclusives d'autres modalités. Lorsqu'un professeur prépare son enseignement, il planifie des contenus et une démarche de transmission-construction. Ce projet dépend des représentations qu'il a du niveau des élèves face aux savoirs à acquérir, de leurs motivations dans ce domaine, de leurs attentes, et de ses propres attentes, etc. La mise en œuvre de l'interaction conduit l'enseignant à modifier la trame préalablement construite face aux productions et réactions des élèves. Il est donc indispensable que le professeur dispose d'un large répertoire d'instruments de remédiation compte tenu de la complexité de la situation éducative.

L'essentiel, le but, c'est la construction de compétences par l'élève. Cette construction est largement fonction des possibilités du soutien pédagogique apporté par l'enseignant, et de la flexibilité des modalités d'aide utilisées.



**« La pédagogie basée sur la démonstration et l'apprentissage par observation/imitation sont proscrits en EPS (du moins dans les textes officiels et les manuels de pédagogie et de didactique). Cela vous semble-t-il une heureuse initiative ? »**

Il faut comprendre le phénomène dans sa dimension historique. L'enseignement a longtemps été fondé, pour l'essentiel, sur la démonstration et l'imitation. Cette démarche s'accompagnait d'une exigence de conformité à des modèles aussi bien spécifiques (par rapport aux contenus) que généraux dans la vie scolaire. Cette hégémonie (relative...) d'une structure d'obéissance et de conformité avait pour corrélat des acquisitions, certes, mais une prédominance de la passivité chez les élèves. Il était légitime, et devenu nécessaire devant l'évolution du public scolaire, de sortir de ce schéma. De grands pédagogues (Freinet et d'autres) ont œuvré dans ce sens. Mais l'impulsion décisive vient de l'école piagétienne et de la mise en évidence du rôle de l'activité du sujet dans la construction de ses savoirs. Il faut s'en réjouir.

Cependant le mouvement de balancier inhérent à toute réforme mène à un changement d'exclusive, et non comme il eut été souhaitable, à une renonciation à l'exclusive. Ne serait-on pas enclin à jeter l'enfant avec l'eau du bain ? L'on pourrait s'en inquiéter si la réalité concrète des classes ne venait témoigner de la diversité et de la richesse des procédures pédagogiques. Il ne m'appartient pas de juger les textes officiels ou les manuels de pédagogie et didactique. L'analyse des relevés de faits pédagogiques et psychologiques est davantage de ma compétence. Je tiens à souligner ceci : je n'ai jamais rencontré un enseignant qui m'ait affirmé n'avoir jamais montré ou démontré. Heureusement ils ne font pas que cela, mais heureusement ils font aussi cela. La vie d'une classe est faite d'une multiplicité d'événements qui, dans les bons cas, mènent vers un objectif : l'augmentation des compétences, les modifications positives de l'état des sujets face au savoir.

Je voudrais insister encore sur la pluralité des modalités d'apprentissage dans les interactions, et sur l'importance de cette pluralité, ainsi que sur la nécessaire flexibilité qui autorise le passage de l'une à l'autre de ces modalités. Sans doute la mise en garde contre la tentation d'imposer des modèles est-elle salutaire, mais l'interdiction du recours à une modalité telle que la

démonstration peut apparaître comme excessive. Dans les faits, une telle interdiction serait inapplicable, ce qui en réduit beaucoup les inconvénients...

Pas de malentendu. Il n'est pas question de considérer l'imitation comme une procédure exclusive, ou prioritaire, ou même de première importance. Elle est cependant nécessaire, ponctuellement, dans l'acquisition des savoirs ; du reste, les enseignants y ont recours.

**« On entend souvent dire que, dans l'apprentissage par observation, l'élève est « passif ». Qu'en pensez-vous ? »**

Je me suis déjà exprimée sur ce point. Un élève passif n'apprend pas. La construction des savoirs suppose l'activité du sujet. C'est sur la notion d'activité que peuvent porter les débats. Certes un sujet est actif quand il agit directement sur son environnement. Mais toute activité ne se manifeste pas de cette façon. Prélever, traiter des informations pour les stocker en mémoire, et en disposer le cas échéant ; produire des inférences et confronter les résultats attendus à ce qui est observable de l'environnement ; par conséquent se construire des représentations de la situation-problème, du parcours et des stratégies, des résultats enfin, relèvent indiscutablement de l'activité du sujet que cette activité soit le fait de l'individu seul ou se déroule en situation interactive, socio-cognitive. Il s'agit bien d'activités, même si celles-ci ne se traduisent pas directement sur le plan moteur.

Au risque de me répéter, je dirai qu'« apprentissage » et « passivité » sont des notions incompatibles. Comme il a été largement dit par ailleurs que le sujet peut apprendre, dans certaines circonstances, par observation, il faut donc en conclure qu'il est actif.

**« Vos recherches mettent l'accent sur l'importance des interactions sociales dans le développement intellectuel. Vous semble-t-il qu'il en aille de même en ce qui concerne le développement moteur ? »**

Je tiens à vous remercier de cette question. Le titre provocateur de mon ouvrage « Apprendre en imitant ? » a pu laisser croire à certains que l'imitation constituait le principal, voire le seul, objet de mes recherches.

Ce n'est pas le cas. C'est bien l'importance des interactions sociales qui se trouve au centre de mes préoccupations. L'imitation-modélisation constitue l'une des formes de ces interactions. Mes recherches actuelles portent d'ailleurs sur l'étayage et le recours à l'aide d'autrui. De nombreux travaux convergent autour de ces préoccupations (Perret Clermont, Doise, Mugny, Gilly). Les formes socio-cognitives du développement sont désormais bien étudiées, encore que beaucoup reste à faire dans le domaine. En va-t-il de même en ce qui concerne le développement moteur ? Les raisons qui ont mené à souligner le rôle de « l'autre » dans la construction des compétences cognitives devraient trouver leur place aussi dans le domaine moteur. La part du physiologique est forte dans le développement moteur, mais elle l'est aussi dans le cas du développement intellectuel. On connaît l'importance de la médiation de l'adulte dans l'étayage des efforts du jeune enfant. L'on peut faire l'hypothèse que ce rôle est important aussi pour le développement de compétences spécifiques, par exemple pour l'assistance à la construction de nouvelles coordinations motrices.

Néanmoins les transpositions directes des moda-

lités interactives du développement cognitif au développement moteur ne sont pas sans risque. Il ne suffit pas de faire travailler ensemble des enfants pour invoquer les notions de conflit socio-cognitif, coopération, etc. Une telle démarche nécessiterait la mise en œuvre de paradigmes spécifiques, dont je ne suis pas sûre qu'ils soient actuellement réalisés (on pourrait citer pourtant les travaux de Dalsen - 1991 - sur la construction de données spatiales en situation dyadique).

**« Vous participez à une formation particulière : un DESS en psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Pouvez-vous préciser les objectifs, les contenus et les débouchés de cette formation ? Quels seraient vos souhaits par rapport au milieu scolaire ? »**

Les objectifs de la formation au DESS Psychologie de l'enfant et de l'adolescent sont, pour l'essentiel, la préparation de professionnels de haut niveau, à la fois dans des pratiques de psychologie et dans la mise au point et la gestion de recherches « de terrain » en psychologie. Nous voulons former des psychologues de l'enfant « tout venant ». Les lieux de vie des enfants (écoles, hôpitaux généraux, crèches, terrains de loisir et d'aventures, etc.), les productions économiques et culturelles à l'usage des enfants (jouets, éditions...) constituent des lieux d'im-

**Les enseignements du DESS de psychologie de l'enfance et de l'adolescence à l'Université René Descartes, Paris V ;**

#### **A - LE TRONC COMMUN**

##### MODULES THEORIQUES

- 1) Psychologie du développement
  - la référence au développement en psychopathologie ;
  - communication et développement ;
  - le développement cognitif et son évaluation ;
  - les étapes maturantes, les crises de la vie, les interactions, les désorganisations et réorganisations psychiques et somatiques.
- 2) Examen psychologique de l'enfant et de l'adolescent en situation.
  - Méthodologie des techniques d'examen psychologique de l'enfant.
  - Séances de présentation de matériel, de tests.
- 3) Didactique et ergonomie scolaire.
- 4) Interrelations avec les adultes :
  - psychopathologie des adultes ;
  - les relations et analyse des dimensions de la situation éducative et sociale.
- 6) Les institutions et les collectivités.

##### MODULES METHODOLOGIQUES

- 1) Méthodologie de l'entretien.
- 2) Méthodologie projective et techniques d'observation.
- 3) Méthodologie de la recherche sur le terrain.

#### **B - SECTIONS OPTIONNELLES**

Deux sections à choisir parmi les trois :

- 1) Première enfance et enfant d'âge préscolaire.
- 2) L'enfant d'âge scolaire.
- 3) Préadolescent et adolescent.

#### **C - STAGES DANS DIFFERENTES INSTITUTIONS**

plantation ou le psychologue est de plus en plus apprécié. Bien entendu, l'assistance, le conseil aux familles, l'écoute et l'aide aux enfants et adolescents sont aussi du ressort du psychologue de l'enfant. Il y faut des compétences générales en psychologie, des compétences spécifiques à l'enfant et à l'adolescent. Il y faut aussi des compétences précises en matière d'institutions, de juridiction... Il est difficile de tout énumérer. On peut consulter la brochure mise à la disposition des étudiants.

Que ferions-nous dans le milieu scolaire ? Participer à la Formation Permanente des professeurs d'école, et du second degré ; participer à des équipes éducatives ; être associés à des projets d'établissement...

Des psychologues sont implantés en milieu scolaire : les psychologues scolaires aux niveaux maternelle et élémentaire ; des conseillers psychologiques dans le second cycle. Ils sont trop peu nombreux. A Paris V ces diplômés présentent des points communs avec le DESS. La question ne saurait se poser en termes de concurrence.

### « D'une façon générale, quel vous paraît être le rôle du psychologue et de la psychologie dans la définition des programmes et des méthodes en éducation d'une part et dans la formation des enseignants d'autre part ? »

On peut tenter de répondre à votre question selon trois approches : les connaissances « théoriques » en psychologie ; l'apport à une pratique enseignante « au quotidien » ; la prise en considération de certaines caractéristiques des élèves.

► L'apport de connaissances psychologiques me paraît indispensable :

- pour la définition des contenus comme pour celle des méthodes on ne saurait faire fi du triangle constitué par l'enseignant, le savoir et l'élève. Prenons un exemple : le domaine disciplinaire que constitue la physique peut avoir un impact de la maternelle à l'Université ; la diversification de ce qui est enseigné et de la façon dont les contenus sont mis à la disposition des élèves dépend très largement des caractéristiques générales et individuelles de ceux-ci. Sont ainsi mis en jeu non seulement les possibilités cognitives et socio-affectives de l'enfant, mais ce que l'adulte connaît de ces possibilités face aux relations de causalité, d'invariance...

- En plus de ces modèles généraux du développement, il est indispensable de prendre en considération les modèles de fonctionnement susceptibles d'expliquer des transformations développementales dans des domaines déterminés (voir, par exemple, Netchine-Grynberg, 1990).

- Il convient aussi de susciter la compréhension du fonctionnement de l'enfant face à une tâche donnée. Il s'agit alors d'apprentissage, c'est-à-dire de l'appropriation par l'enfant d'un savoir mis à sa disposition, dans des relations interpersonnelles, où cognition et motivation « en situation » sont mobilisées. Nous sommes ainsi ramenés au modèle sujet-alter-objet (Moscovici 1984).

Connaissances générales sur le développement, connaissances plus « locales » d'un développement particulier, connaissances à un moment donné des règles de fonctionnement face à une tâche donnée constituent une partie des savoirs psychologiques (certes en évolution comme tous les savoirs). Relèvent aussi de ce domaine les connaissances relatives aux interactions qui

s'établissent entre pairs, ainsi qu'entre « novices » et « tuteurs », relations qui contribuent à expliquer et justifier les modifications positives du savoir de l'élève.

► De telles données doivent permettre de déboucher sur une pratique éclairée. Ce que l'enseignant doit connaître des contenus relève de sa discipline ; ce qu'il doit connaître du « savoir enseigner » relève de la didactique. Ce que l'élève peut apprendre, ce que l'enseignant doit connaître de ces capacités d'apprentissage, ce qu'il doit être en mesure d'appréhender quant à l'aide qu'il peut apporter à tel groupe d'élèves, à tel élève en particulier, relèvent pour une large part de la psychologie. On comprend alors que la psychologie puisse intervenir - dans une démarche de concertation avec les autres partenaires de l'équipe éducative, notamment avec les spécialistes des disciplines - dans la définition des programmes et des méthodes, en intégrant les connaissances relatives au fonctionnement du sujet apprenant, et en actualisant ces connaissances à un moment développemental, dans une discipline, dans un lieu donné. La psychologie a également pour rôle, dans ce contexte, de spéci-



fier des données utiles quant aux motivations, aux différences individuelles, aux fonctionnements et dysfonctionnements en groupe, aux problèmes de l'adolescence, etc.

► La nécessaire prise en compte des caractéristiques de l'élève pourrait s'illustrer de multiples façons. On se contentera de quelques exemples. La pluralité des domaines disciplinaires constitue une difficulté pour tous les élèves ; pour certains cette difficulté s'avère difficile à surmonter. Le sujet apprenant est l'agent actif d'une organisation, sinon d'une synthèse, au sein d'une discipline et entre les disciplines. Des facteurs personnels, psychologiques et sociologiques contribuent à la facilitation de la gestion d'une telle organisation, ou au contraire entravent cette gestion. L'inhibition de bon nombre de filles face à l'investissement dans les mathématiques ou les sciences en constitue un exemple. Les APS connaissent aussi de telles motivations, ou démotivations etc. Une concertation harmonieuse des enseignants et des autres intervenants

dans le domaine éducatif devrait aider à comprendre les difficultés et y pallier. La fonction du psychologue dans une telle concertation tient à ce qu'il prend en considération la personne de l'élève, et différents déterminants de ses conduites.

- Quant à la formation des enseignants, elle constitue une question d'une vive actualité. Au risque de la banalité il faut souligner qu'il s'agit d'un enjeu absolument prioritaire, ne serait-ce que du point de vue des évolutions éducatives souhaitées et attendues. Du reste la création des IUFM manifeste l'importance d'un tel enjeu.

Jusqu'à récemment, le statut de la psychologie dans la formation des enseignants soulignait une situation paradoxale. D'une part notre éducation nationale progresse dans la voie de la démocratisation, progression qui soutient fort bien la comparaison avec celle d'autres pays avancés. Mais en même temps, il faut bien constater que notre système éducatif a beaucoup tardé à considérer la psychologie comme nécessaire à la formation de tous les enseignants, contrairement aux formations dans beaucoup d'autres nations. Il semble que la reconnaissance de cette nécessité fasse actuellement son chemin.

Encore faut-il s'entendre sur ce qu'est la psychologie. Il s'agit bien ici d'un domaine de connaissances qui tend à serrer au plus près les modèles scientifiques. Il ne saurait s'agir du concept flou de « psychologie » relevant soit des représentations mal structurées du « sens commun », soit de pratiques mercantiles, souvent aux frontières du charlatanisme.

Les futurs enseignants doivent recevoir une formation en psychologie du développement, et des acquisitions dans les domaines cognitifs, socio-affectifs, relationnels, en prise directe avec les processus éducatifs. Il est tout à fait positif de voir cette nécessité enfin reconnue, ne serait-ce que timidement. Beaucoup de nos collègues universitaires se sentent directement concernés par une telle formation.

### « Quels axes de recherche pensez-vous qu'il serait souhaitable de développer aujourd'hui lorsqu'on s'intéresse aux apprentissages moteurs entre 10 et 16 ans dans le cadre des STAPS ? »

Vaste programme ! Du reste des équipes (Pailard et son équipe, pour n'en citer qu'une) mènent des recherches de pointe sur le développement et le fonctionnement moteur.

Mais enfin, la question posée ici est plus spécifique : elle précise la tranche d'âge (préadolescence et adolescence) ; elle précise aussi dans une certaine mesure la nature des enjeux, en déterminant leur lieu : des centres de recherche universitaire, les STAPS. Des enseignants chercheurs y sont, à bon droit, préoccupés à la fois de l'analyse des processus, et de l'investissement des efforts, et des résultats, dans la formation des étudiants à la recherche et à l'enseignement par la recherche et par l'enseignement.

Sans prétendre aucunement épuiser le sujet on peut l'aborder selon quelques axes :

► Etude des mécanismes de régulation des fonctionnements moteurs complexes.

► Y a-t-il une hiérarchie, et si oui laquelle, dans la mise en fonctionnement de compétences qui supposent toutes des combinaisons complexes de schèmes, la rapidité dans la décision, la précision dans l'exécution ?

► En acceptant, à titre provisoire, le regroupement des activités motrices en larges catégories (téléocinèses et morphocinèses), une analyse

fine de ces tâches s'avère nécessaire. En particulier l'analyse de tâches « aux limites », quant aux contraintes et aux stratégies d'optimisation pourrait s'avérer éclairante. En effet, par delà une démarche de catégorisation des tâches, l'on sait que l'enseignant propose des situations « mixtes » ; il serait intéressant de voir comment, dans l'apprentissage, les élèves réagissent ; comment ils hiérarchisent les priorités (entre « but » et « forme » par exemple). L'étude des différentes modalités d'aide à l'acquisition, en fonction des types de tâches serait également utile.

► L'analyse des tâches devrait aussi préciser ce qui relève des capacités d'exécution du sujet, et ce qui relève davantage de celles des données du problème.

► Etude de la dynamique des séquences d'actions : la préparation à l'action, son déroulement, la prise de décision de modifications de ce déroulement, l'arrêt, etc. L'étude porterait sur le pattern dynamique de l'activité lui-même, non sur ses composantes prises isolément.

► Une approche « intégratrice » pluri-dimensionnelle et pluri-disciplinaire, des APS pourrait considérer les relations entre mécanismes psychologiques et physiologiques, en même temps que les effets des contraintes multiples et contradictoires. De telles études devraient considérer, pour chaque type d'APS, les modalités d'optimisation de la performance compte tenu de ces contraintes et des objectifs de rendement. Du reste, de jeunes chercheurs ont engagé leurs efforts sur ces points (Durand 1991)

► Les recherches sur les motivations (et les « démotivations »...) pour les APS pourraient porter sur les facteurs du choix de telle APS, les motifs de la renonciation.

► Etude des procédures interactives qui permettent d'optimiser la relation pédagogique, et, par

voie de conséquence, d'optimiser le fonctionnement. Ces études devraient (elles le font déjà) porter sur les futurs « sportifs de haut niveau ». Elles devraient aussi (faudrait-il dire surtout ?) porter sur les adolescents « tout venant » qui peuvent trouver dans les APS une hiérarchie des valeurs différentes de ce qu'elle est dans la compétition autour des disciplines plus proprement scolaires.

Deux remarques finales : la complexité des facteurs en jeu dans les APS suppose la collaboration entre différentes disciplines. De telles études demandent à l'évidence des compétences en matière d'EPS et de leur enseignement ; mais elles supposent aussi une rigueur méthodologique qui pourrait faire elle-même l'objet d'investigations spécifiques.

L'enseignant-chercheur en psychologie peut participer aux travaux de telles équipes. La communauté scientifique tirerait profit de ce que les compétences du psychologue développementaliste et fonctionnaliste, soient mises à contribu-

tion par des spécialistes de la discipline, capables de faire la relation entre la théorie et leurs pratiques. ■

#### BIBLIOGRAPHIE

- Oléron P.** L'intelligence 1991.  
**Richard et al.** Traité de psychologie cognitive. Paris, Dunod, 1991.  
**Bandura A.** Social foundations of thought and action : a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall Inc., 1986.  
**Bruner J.S.** Savoir-faire Savoir-dire, PUF, Paris, 1983.  
**Ellis S., Rogoff B.** Problem solving in children of instructions in E. Mueller and C; Cooper (Eds). Process and outcome in peer relation-ship, New-York Academic press, 1990.  
**Vergnaud.** La formation des concepts scientifiques dans l'enfance, 1-2-1989.  
**Sorel.** Questions de pratique, l'Educabilité cognitive, une nouvelle compréhension des conduites d'apprentissage, 1991.  
**Dalson C.** Interactions entre pairs et construction de la notion droite-gauche, Thèse de doctorat, Aix, 1990.  
**Schneuwly B., Bunckart J.P. (1985), Vygotsky.** Aujourd'hui, Neuchâtel Paris, Delachaux et Nestlé.  
**Enfance** 1-2-1989, L. Vygotsky.

#### Extraits de la bibliographie de F. Winnykamen

##### \* Ouvrage, chapitre d'ouvrage

- Winnykamen F.** Apprendre en imitant ? Paris, PUF, 1990, 363 p.  
**Winnykamen F.** Imitations et acquisitions par observation : études récentes et perspectives in M. Richelle et J. Bideaud (eds), *Psychologie développementale*, Bruxelles Mardaga, 1985.

##### \* Articles dans des revues internationales à comité de lecture

- Beaudichon J., Verba M., Winnykamen F.** Ineractions sociales et acquisitions de connaissances chez l'enfant. *Revue internationale de Psychologie sociale*, 1988, n° 1, p. 129-141.

**Winnykamen F.** L'imitation chez l'enfant : quelques remarques sur sa fonction d'acquisition. *Psychologie française*, 1988, juin, p. 57-62.

**Winnykamen F; Lafont L.** Place des imitations - modélisations parmi les modalités relationnelles d'acquisition : le cas des habiletés motrices. *Revue française de Pédagogie*, 1990, 92, p. 23-30.

**Verba M., Winnykamen F.** Expert-Novice interactions : influence of partner status. *European journal of Psychology of Education* (sous presse), 1992, n° 1.

##### \* Revues spécialisées. Diffusion de la recherche

**Winnykamen F.** Le recours à l'aide d'autrui en situation cognitive, enjeux théoriques et approches expérimentales. *Les Cahiers de Beaumont*, numéro spécial fonctionnement cognitif et pratique de remédiation, 1991, avril, 52 b-53, p. 11-22.

Nous remercions vivement Fayda Winnykamen d'avoir bien voulu répondre à ces questions élaborées par Marielle Cadopi, Marc Durand (UFRSTAPS Montpellier), Lucile Lafont (UFRSTAPS Nanterre) et Jean Vivès (Revue EPS).

## CHIRON : 40 rue de Seine,

75006 PARIS. Tel. 43.26.47.56. Fax 43.25.61.56.

Librairie ouverte du lundi au samedi de 10 à 19 h.  
 métro Odéon, Saint-Germain des Prés, Mabillon.

Notre librairie spécialisée présente en permanence la totalité des ouvrages de plus de cinquante éditeurs spécialisés en sports, loisirs, santé. Ouvrages destinés aux enseignants et aux élèves de nombreuses disciplines. Publications spécialisées de plusieurs Fédérations Sportives.

Dans la Librairie vous trouverez également la Boutique du CLUB CHIRON où vous sont proposés des stages et des activités avec des auteurs, des réductions à diverses manifestations (Salons, etc), des listes périodiques d'ouvrages épuisés.

### CHIRON, l'innovation au service du corps

Chiron a constitué une structure interdisciplinaire originale : nos travaux sont organisés selon le principe RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT et s'inscrivent dans la DUREE. Plusieurs éditeurs s'y sont associés. Les LISTE 91 des publications sont disponibles.

## BON DE COMMANDE SELECTION

\*\*CLUB CHIRON, 40 rue de Seine, 75006 Paris, M., Mme :

adresse :

/souhaite recevoir gratuitement et sans engagement vos avis de nouveautés, de stages et de conférences

/vous commandez les livres suivants, cerclés ci-dessous :

- VO2MAX ET PERFORMANCE, aptitude physique, tests d'effort, tests de terrain, par P. Harichaux et J. Medelli, 145F  
 PREPARATION PHYSIQUE DU SPORTIF, J. Le Guyader 98F  
 DO.IN et MASSAGE POUR ENFANT, Calecki&Thévenet 98F  
 KINESIOLOGIE POUR ENFANTS, P. Dennison 52F  
 NOTRE ENFANT ET LA DANSE, Y. de Rette 85F  
 GYMNASTIQUE D'EQUILIBRE, B. Redondo 85F  
 ANATOMIE POUR LE MOUVEMENT, B. Calais-Germain, 180F  
 ECONOMIE DU GESTE, fascias et mouvement, Germain, 95F  
 AQUAGYM Tome 1, C. Gourlaouen & J.L. Rouxel, 98F  
 AQUABUILDING, gym dans l'eau, B. Lebaz, 98F  
 AQUASTRETCHING, B. Lebaz, 98F  
 MUSCULATION DU SPORTIF, E. Viel, Neiger, Esnault 145F  
 LE STRETCHING DU SPORTIF, Dr. Sölveborn, 75F  
 L'ENFANT ET L'APTITUDE AU SPORT, Tome 1, P. Harichaux, B. Risbourg, M. Fréville, Y. Maingourd 160F  
 DROGUES ET DOPAGES, JP de Mondenard, 128F  
 SOPHROLOGIE ET SPORTS, R. Abrezol, 160F  
 L'EXPRESSIVITE DU CORPS, M. Bernard, 155F

Règlement par chèque bancaire joint

Date : ..... Signature : .....