

La démarche expérimentale comme condition d'acquisition des compétences générales

Bot Gilles* et Ricordel Valérie**

* Professeur Agrégé d'Education physique et sportive, UFR STAPS, Université de Marne la Vallée. diankoff@free.fr

** Professeur Agrégé d'Education physique et sportive, UFR STAPS, Université de Marne la Vallée. val.ricordel@infonie.fr

1. Genèse de l'expérience

Nous avons été interpellés par les réflexions didactiques sur la planification Gréhaigne, (1989). Celles-ci soulignaient l'intérêt de la planification de l'action comme une possibilité marquante pour la construction de l'élève acteur. Cependant, la mise en place de ces procédures n'allait pas sans poser quelques problèmes. Nous avons observé, lors de notre pratique en tant qu'enseignant d'EPS dans divers établissements du second degré, l'abandon fréquent de ce type de démarche.

En effet, ce type de démarche pose trois problèmes majeurs en sports collectifs ce que nous avons pu constaté lors de notre pratique en établissement secondaire.

1.1. Le sens de la réflexion sur l'action pour les élèves en EPS

Pour les élèves, la réflexion sur l'action ne va pas de soi en EPS. On peut même prétendre qu'elle va à l'encontre de leurs représentations de l'EPS, représentations plutôt centrées sur une EPS comme défoulement par exemple. Ainsi, en sports collectifs, les élèves sont plus centrés sur le jeu plus que sur l'apprentissage. C'est pourquoi nous développerons comme préalable à la réussite de la démarche expérimentale la mise en projet des élèves.

1.2. Les pertes de temps

Face à une situation problème pour laquelle les élèves doivent trouver seuls des propositions de résolution, on assiste à des tâtonnements interminables et souvent désespérant car les règles de l'action efficace n'émergent pas toujours. Très peu de groupes trouvent des solutions efficaces.

1.3. L'appropriation de la méthode de recherche et des règles ne concerne pas tous les élèves

On s'aperçoit que ce sont souvent quelques élèves qui trouvent, les autres restants passifs et peu concernés, se contentant de copier une solution trouvée par autrui, qui ne leur est pas nécessairement adaptée. Ou encore, on observe que l'enseignant finit par donner les solutions aux élèves, l'élève acteur se transforme alors en élève exécutant.

Ces trois problèmes majeurs expliquent l'abandon fréquent par les enseignants d'EPS de ce type de procédure. Pourtant elle nous semble porteuse d'enjeux éducatifs essentiels : la solidarité, la citoyenneté, les apprentissages méthodologiques relatifs à la gestion de la pratique.

C'est pourquoi nous avons cherché une solution intermédiaire entre l'imposition et le laissez faire. Elle consiste après avoir mis les élèves en projet à partir d'indicateurs de performance, à leur proposer une démarche expérimentale, en s'appuyant sur une liste de règles opérationnelles à expérimenter au regard de leur efficacité dans la pratique même pour les abandonner ou les conserver au regard de la performance qu'elles génèrent.

Cette solution intermédiaire met en avant l'importance des gestes professionnels de l'enseignant. Nous définirons ces gestes professionnels comme toute action de l'enseignant qui a pour but d'aider les élèves dans leurs apprentissages.

Notre expérience vise donc à montrer, que la mise en place d'une démarche expérimentale ne peut être efficace que si l'enseignant, par ses interventions, laisse une marge d'autonomie acceptable pour permettre aux élèves de gérer les conditions de leur pratique tout en restant une personne ressource susceptible de les guider dans l'avancée de leur projet.

2. Caractère marquant de l'expérience

Nous avons voulu montrer, à travers l'exposé des origines de notre expérience, en quoi celle-ci est pour nous marquante. Elle est apparue pour nous marquante pour trois raisons :

- la lecture dans les années 90 des travaux sur la planification nous a conduits à modifier notre façon d'enseigner les sports collectifs dans le second degré. Nous sommes passés d'un enseignement basé sur une logique techno centrée à une orientation beaucoup plus éducative, centrée sur l'élève acteur ;
- nos premières tentatives utilisant la réflexion sur l'action des élèves, nous ont placés dans des situations d'inconfort d'enseignement, en ce sens où les résultats en terme de transformations motrices étaient peu probants dans la mesure où les pertes de temps et l'absence d'implication des élèves s'avéraient flagrantes. Pourtant, nous restions persuadés de l'efficacité de cette procédure dans une optique éducative ;
- la mise en place, ensuite, d'une démarche expérimentale consistant cette fois ci à fournir une liste de stratégies possibles nous permet, à ce jour, de trouver un nouveau confort d'enseignement et une efficacité pédagogique en nous permettant d'intégrer dans une même logique, progrès moteur, apprentissage méthodologique et acquisition de savoirs faire sociaux.

3. Descriptif de l'expérience

Notre expérience s'est déroulée avec une classe de 3^o dans un collège de Seine Saint-Denis, non classé, dans le cadre de cycles de sports collectifs (handball et football).

3.1. Situation de référence

Le cycle débute par la mise en place d'une situation de référence dans laquelle sont prélevés les indices suivants :

- nombre de tirs
- nombre de buts
- nombre de balles possédées par l'équipe
- nombre de passes dans la course (football)
- nombre de passes à contre-pied (football)

- nombre de contre-attaques et montées de balle (handball)

A l'issue de cette situation, l'enseignant aide les élèves à dégager leurs priorités d'apprentissage sous forme de thèmes d'étude stratégiques :

- moins perdre la balle pour tirer plus ;
- monter la balle plus rapidement pour tirer dans des conditions très favorables (avant la mise en place d'un dispositif défensif stabilisé) ;
- créer et utiliser des espaces libres pour tirer dans les conditions les plus favorables.

En référence aux travaux de Delignières (1991), le choix de thèmes d'étude stratégiques nous semble adapté à la mise en place de la démarche expérimentale. En effet, cet auteur compare l'efficacité des différentes méthodes pédagogiques relatives à 2 catégories distinctes d'habiletés : les habiletés techniques et les habiletés stratégiques. Rappelons que les habiletés techniques correspondent selon lui « à des tâches pour lesquelles buts et sous-butts sont certains, car uniquement déterminés par les contraintes réglementaires, environnementales et biomécaniques ». Les habiletés stratégiques correspondent quant à elles à « des tâches pour lesquelles la pertinence des sous-butts dépend à tout instant de l'évolution de la situation, sous l'influence du sujet lui-même, de l'adversaire ou du milieu ». Delignières (1991) montre que la verbalisation serait plus pertinente dans le cadre de l'acquisition d'habiletés stratégiques.

3.2. Routines de fonctionnement

A partir de cette logique, le cycle s'organise sur la base de routines. Ces routines sont à considérer, en se référant aux travaux de Agre, (1985), comme des séquences d'actions fortement structurées et automatisées susceptibles de se reproduire avec une marge restreinte de variation. Ces routines ont donc un caractère automatisé et répétitif qui permet de limiter les pertes de temps en fixant des repères aux élèves.

- les équipes sont stables et de niveau homogène entre elles.
- les équipes sont composées de 6 joueurs au handball, de 5 au football, et de 2 observateurs et/ou arbitres.
- chaque équipe dispose lorsqu'elle ne joue pas d'un « espace de réflexion » dédié
- lorsqu'une équipe joue, elle fournit un arbitre et des observateurs
- chaque équipe dispose entre 2 rencontres d'un temps de réflexion (durée d'une rencontre entre 7 et 10mn)
- les élèves disposent d'une fiche de cycle où à partir des indicateurs de performance prélevés pendant les matchs, les élèves notent systématiquement leurs choix stratégiques à expérimenter
- l'enseignant fournit aux élèves une liste de règles d'action relatives aux thèmes d'études dégagées en situation de référence par les élèves eux mêmes
- l'enseignant participe à la réflexion tactique sans imposer son point de vue mais plutôt en questionnant les élèves sur les alternatives retenues dans une logique maïeutique. Les élèves choisissent des règles à expérimenter et l'enseignant les interroge afin qu'ils justifient leurs choix. Par exemple, avez-vous distribué les rôles de chacun pour rendre possible un jeu latéral ?
- chaque séance se termine par un bilan de 10 minutes environ où sont soulignés les progrès pour chaque équipe avec le souci constant de valoriser les élèves à ce sujet

3.3. Type de situations

Pour cette expérience, nous fonctionnons seulement à partir de matchs. Ceci se justifie par le fait que nous nous centrons sur l'apprentissage d'habiletés stratégiques qui se prêtent volontiers à la verbalisation, comme nous l'avons précisé au paragraphe précédent.

Néanmoins, le dispositif peut se doubler d'un apprentissage d'habiletés techniques à travers la mise en place de situations décontextualisées relatives à l'amélioration d'habiletés spécifiques au thème d'étude retenu, mais imperméables à la verbalisation – planification (Delignières, 1991, opus cité).

3.4. Démarche expérimentale

Les élèves sont amenés à tester des alternatives décisionnelles. Celles-ci sont déterminées d'un commun accord, pendant les moments de réflexion, sous la forme d'une règle qu'ils considèrent à priori comme plus efficace au regard de leurs représentations du problème à résoudre. Cette confrontation de points de vue au sein d'un même collectif représente un conflit socio cognitif. Selon Doise et Mugny (1981), l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes. Un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. Ici, ce conflit permet à chaque membre de l'équipe de faire valoir ses représentations mais aussi de s'apercevoir des contradictions ou des lacunes de son point de vue devant les propositions des autres membres du groupe. Dans cette logique, la confrontation de points de vue permet aux acteurs de faire évoluer plus rapidement leurs représentations initiales eu égard au problème posé.

Le choix stratégique effectué à priori est ensuite mis en application sur le terrain et évalué par un élève observateur de la même équipe qui joue le rôle de manager. Les indicateurs de performance de l'équipe vont fédérer une seconde planification. Celle-ci va consister à retenir et à consolider la stratégie initiale ou au contraire à l'abandonner au profit d'une nouvelle expérimentation stratégique présente dans le listing proposé par l'enseignant. Cet aller-retour réflexion – action se déroulera jusqu'à ce que la stratégie planifiée marque une stabilisation de la performance à un seuil retenu comme satisfaisant.

Par exemple, si le thème d'étude retenu par l'équipe est ne pas perdre la balle pour tirer plus souvent, un élève peut, au regard de la liste de règles proposées par l'enseignant, penser que la solution la plus efficace sera de « jouer sur les ailes » alors qu'un autre élève de l'équipe est persuadé de l'efficacité de la règle « passer à un partenaire prévu à l'avance ». Chaque élève est amené à argumenter sa proposition au regard des indicateurs de performance mais aussi à entendre les arguments de son partenaire afin de retenir au final la ou les propositions les plus efficaces pour le collectif.

Cette corrélation "moyens (stratégie) / but (critères de performance)" permet une prise de conscience de la stratégie optimale relative aux ressources des différents membres de l'équipe. Elle permet donc une économie décisionnelle effective pendant le jeu rendant les réponses des acteurs plus rapides, plus pertinentes, et donc plus efficaces.

Par ailleurs, cette prise de conscience entraîne des effets complémentaires...

3.4.1. Du point de vue des transformations motrices :

La règle identifiée constitue un sous-but construit et conscient qui peut être rappelé en mémoire lorsqu'une situation présente des caractéristiques identiques ou proches. Cette logique constitue selon George (1983), une condition nécessaire pour la stabilisation de l'apprentissage.

3.4.2. Du point de vue motivationnel

La prise de conscience a un statut jubilatoire (Meirieu, 1987) et donc motivationnel qui va engendrer une curiosité et donc un investissement ultérieur devant des perspectives similaires de travail en groupe. De ce fait, on peut compter sur une demande des élèves de reconduire ce type de procédure c'est-à-dire de s'inscrire à l'avenir dans une dynamique de projet dont on connaît l'impact et la nécessité sur l'apprentissage et l'envie de pratiquer à long terme. Cet aspect motivationnel est renforcé par une notation sur le progrès par rapport au score initial de l'équipe en situation de référence.

La motivation est également accrue par l'attitude de l'enseignant pendant et à la fin de chaque séance. Cette attitude est centrée sur la confiance et les encouragements prodigués à l'égard des acteurs. Ces 2 points contribuent à renforcer la compétence perçue et donc l'estime de soi qui se matérialise par un effort consenti plus intense (Famose, 1990).

De plus, la marge d'autonomie laissée aux élèves suscite un sentiment d'auto-détermination (Deci et Ryan, 1985) permettant une satisfaction accrue lors de la réussite.

3.4.3. Du point de vue des acquisitions méthodologiques

La démarche facilite l'apprentissage chez les élèves d'une réflexivité sur l'action qui, parce qu'elle est couronnée par une réussite motrice, sera sans doute réinvestissable à long terme.

3.4.4. Du point de vue de l'émergence de comportements citoyens

La démarche a permis :

- une amélioration de la cohésion sociale au sein de l'équipe a été repé
- et par voie de conséquence, une citoyenneté en acte émergeant de la nécessité de construire un projet commun.

4. Conclusion

En résumé, nous pensons avoir mis en avant plusieurs gestes professionnels caractéristiques de l'enseignant comme : le projet de l'élève comme condition nécessaire aux apprentissages. Ce chapitre ne va pas de soi. Il semble incontournable de permettre d'une part aux acteurs de se situer avant d'engager une démarche d'appropriation du savoir signifiante, et d'autre part de leur fournir des règles clairement identifiées afin de susciter l'expérimentation.

Dans cette expérience d'enseignement, nous avons pu observer les effets de la mise en projet des élèves :

- avec l'intérêt manifesté par rapport au diagnostic initial, ainsi qu'avec les échanges relatifs au projet collectif à poursuivre.

- le développement à long terme de comportements citoyens fédérés par la recherche collective de l'amélioration de la performance sportive. On observe en effet une baisse évidente de l'agressivité par exemple entre élèves lors des matches perdus, un passage au recours à l'entraide et à l'échange là où nous observons couramment des critiques voire des conflits visant à se rejeter la responsabilité du score entre certains membres d'une même équipe. Par ailleurs, il nous est apparu que les acteurs faisaient montre d'une envie de se retrouver ensemble se manifestant par une motivation de pratiquer sans que le professeur doive rappeler à l'ordre certains élèves peu motivés par l'activité comme c'est parfois le cas, envie confirmée par le peu d'empressement manifesté par les élèves pour rallier les vestiaires à la fin de la séance. Dans la même logique, on observe encore une propension à communiquer entre différents membres de la classe auparavant très discrets à ce sujet, tendance qu'il serait intéressant de mesurer avec l'aide d'outils plus objectifs (sociogramme par exemple).

- le rôle de guide, de médiateur de l'enseignant pour laisser s'exprimer l'élève comme un acteur véritable de sa pratique afin qu'il retire du plaisir, garant d'une pratique continuée.

Le tableau récapitulatif suivant se propose de situer chaque geste professionnel en relation avec la démarche expérimentale.

LES GESTES PROFESSIONNELS

Actions	Intentions	Activité des élèves
<ul style="list-style-type: none"> • Constitution d'équipes stables et équilibrées 	<ul style="list-style-type: none"> • Dynamique de groupe • Routines 	<ul style="list-style-type: none"> • Investissement compétitif • Mise en place rapide des situations
<p>Évaluation diagnostique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situation de Référence • Explication des CR (indicateurs de performances) 	<ul style="list-style-type: none"> • Recueil des indicateurs pour la construction du projet collectif 	<ul style="list-style-type: none"> • Demande d'aides des observateurs au professeur
<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des alternatives de projets • Négocier les objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Donner du sens à l'apprentissage (mode d'entrée dans l'apprentissage) • Donner un outil permettant aux élèves de formuler un projet collectif • Mesurer et montrer régulièrement les progrès • Engager un contrat réaliste 	<ul style="list-style-type: none"> • Intérêt pour la fiche • Échanges interpersonnels au sein de l'équipe
<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place de routines 	<ul style="list-style-type: none"> • Libérer du temps pour l'enseignant afin de lui permettre une concentration sur les apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu de sollicitations de l'enseignant relatif à l'organisation, au fonctionnement
<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place de règles de fonctionnement à l'intérieur des équipes • Aide à l'analyse des résultats 	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer le sentiment de compétence de TOUS les élèves • Guider les réflexions 	<ul style="list-style-type: none"> • Respect du temps de parole de chacun • Sollicitation mutuelle • Propositions de stratégies
<ul style="list-style-type: none"> • Bilan de la séance en terme de progression 	<ul style="list-style-type: none"> • Souligner les progrès, donc l'apprentissage et la notation • Renforcer le sentiment de compétence 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction d'avoir trouvé des solutions efficaces ensemble (cohésion) • Intérêt pour la fiche de notation

Bibliographie

Agre, P.E. (1985). *Routines*. MIT. Ai Memo.

Bot, G. (1993). Le tennis à l'école. *Revue EP.S.*, 243, 75-78

Bot, G., & Famose, J-P. (1997). Un exemple de prise en compte de la motivation en EPS. *Dossier EPS*, 35, 231-232.

Bui-Xuan, G., Boyer P., Chifflet, P., & Leziard, Y. (1989). *Méthodologie et didactique de l'EPS*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, 201-216.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self – regulation in human behaviour*. New York: Plenum Press.

Delignières, D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges et Controverses*, 4, 29-42.

Doise W., & Mugny, G. (1981). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Interéditions.

Durand, M. (1989). *L'enfant et le sport*. Paris : PUF.

Famose, J-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP.

George, C. (1983). *Apprendre par l'action*. Paris : PUF.

Grehaigne, JF. (1989). Vers une autre conception de l'enseignement des sports collectifs. In méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive. Sous la direction de Bui-Xuan. Clermont-Ferrand, AFRAPS.

Meirieu, Ph. (1987). *Apprendre ...oui mais comment*. Paris: ESF.