

AUDRAN Pierre
IUFM de Montpellier
Collège de POUSSAN
classe de 3^{ème}

1999-2000

MEMOIRE PLC2 EPS

Acrogym

**Analyse de la dynamique de travail
des groupes féminins
en autonomie**

Sous la direction de Denis Hauw IUFM Montpellier
Assesseur : Joël Dugal IUFM Montpellier

TABLE DES MATIERES

I - INTRODUCTION.....	3
A - POSITION DU PROBLÈME.....	3
B - BUT DE L'ÉTUDE -	4
II - CADRE THÉORIQUE -	6
III - MÉTHODE.....	9
III - 1 - LES PARTICIPANTS.....	9
III - 2 - PROCÉDURE.	9
IV - RÉSULTATS - DISCUSSION.....	11
IV - 1 - RÉSULTATS GLOBAUX.	11
IV-2- TEMPS PASSÉ PAR LE PROFESSEUR AVEC CHAQUE GROUPE.....	12
IV-2-1- <i>Graphique Groupes 1, 2 et 3</i>	12
IV-2-2- <i>Graphique Groupes 4, 5 et 6</i>	13
IV-2-3- <i>Travail avec le professeur (étude comparée)</i>	14
IV-4- INTERPRÉTATION - (GRAPHIQUE : TEMPS PASSÉ AVEC CHAQUE GROUPE).....	15
IV - 3 TEMPS PENDANT LEQUEL LE GROUPE TRAVAILLE SEUL.....	18
IV-3-1- <i>Groupes 1 et 2</i>	18
IV-3-2- <i>Groupes 3 et 4</i>	19
IV-3-3- <i>Groupes 5 et 6</i>	20
IV-3-4- <i>Temps de travail en autonomie (Etude comparée)</i>	21
IV-3- 5 - <i>Temps de travail des élèves en autonomie.</i>	22
IV-3-5- <i>Interprétation</i> -	22
IV-4- TEMPS DE CONCERTATION	24
IV-4-2- <i>Interprétation</i> -	24
IV- 5 - MISE EN CORRÉLATION DES COURBES AVEC LES NOTES (TEMPS DE TRAVAIL EN AUTONOMIE)	25
V - CONCLUSION ET PERSPECTIVES	27
BIBLIOGRAPHIE.....	28
RÉSUMÉ.	29
SUM UP	29
MOTS-CLÉS.....	29
CADRE RÉSERVÉ AU JURY	30
ANNEXE : ARTEFACT DIDACTIQUE.....	31

I - Introduction

Enseigner l'EPS à des 3èmes filles en acrogym paraît un bon support puisque c'est une APS qui engendre une composante gymnique et artistique. Contrairement aux différentes autres APS, celle-ci semble satisfaire l'ensemble des élèves.

Le cycle d'acrogym dure 8 séances de 2 heures chacune.

Les élèves doivent, à partir de la deuxième séance, se constituer en groupes de trois ou quatre afin de présenter, lors de la huitième séance un enchaînement qui sera évalué.

Ce qui nous intéresse ici, c'est de voir comment ces groupes vont s'organiser pour atteindre l'objectif de fin de cycle, c'est-à-dire la validation d'un enchaînement constitué de pyramides et d'éléments de liaison.

Pour faciliter l'atteinte de l'objectif d'autonomie, je donne à chaque groupe des fiches (cf. annexe) pour que les élèves puissent se représenter de manière plus concrète l'objectif à atteindre.

Ainsi, je vais tenter d'analyser, à travers ce mémoire, comment cet objectif peut être atteint et quelle place occupe le professeur d'EPS dans la gestion des autonomies du travail des élèves.

A - Position du problème.

Le collège de Poussan accueille 934 élèves venant d'horizons différents, tant géographiques que sociaux et culturels.

En effet, la population est très hétérogène, dans l'ensemble du collège, dans chaque classe et surtout dans les groupes d'EPS. L'établissement a pour objectif de "passer d'un Collège pour tous à un Collège pour chacun (...) et le cadre doit être souple pour permettre l'adaptation des élèves."

Les deux maîtres-mots sont continuité et innovation.

Le projet EPS. Il met l'accent sur l'interdisciplinarité, notamment par les APPN. Il y a une recherche de continuité entre le primaire et le collège puis entre le collège et le lycée. La programmation des APS est riche, notamment pour les classes de 6^{ème}. L'année

est divisée en quatre cycles de huit semaines chacun. Il y a une particularité sur les classes de 3^{ème}. En effet, les professeurs ont choisi de proposer pour la première fois l'année dernière, des menus optionnels. L'avantage de cette démarche réside dans le fait que :

- 1) on répond mieux à la demande des adolescents afin qu'ils puissent mieux s'investir en EPS (motivation).
- 2) on peut observer dans la proposition des menus trois dominantes :
 - masculin
 - féminin
 - mixte.
- 3) cela permet l'intégration en EPS de la 3^{ème} d'insertion.
- 4) et enfin, cela permet une préparation au second cycle avec l'introduction de choix.

En revanche, il existe **quelques inconvénients** :

- 1) pour équilibrer les groupes, nous n'avons pas toujours pu prendre le premier choix de l'élève.
- 2) nous avons eu un problème organisationnel : la confection des menus a dû prendre en compte la faisabilité matérielle des APS programmées, ainsi que l'équilibre des groupes d'activités proposées.
- 3) Il y a un problème de participation aux conseils de classe du fait du grand nombre de classes représentées dans chaque groupe.

B - But de l'étude -

Cette étude doit nous aider à comprendre comment le professeur d'EPS peut ou doit agir pour gérer l'autonomie de travail des élèves.

Les élèves seront aidés d'un artefact didactique (fiches) (Norman 1990) destiné à les orienter dans leur travail. Le but de cet artefact est que l'autonomie soit plus importante et que les groupes trouvent sur cette fiche des renseignements susceptibles de les orienter dans la construction

1) de pyramides

2) de l'enchaînement.

De plus, nous essaierons d'analyser la dynamique des différents groupes avec l'observation des élèves à l'intérieur même de ce groupe.

Nous tenterons de comprendre pourquoi certains groupes travaillent beaucoup plus que d'autres. Pour cela, nous nous appuyerons sur Lewin qui avançait le concept de dynamique de groupe.

L'analyse même de la constitution des groupes peut nous apporter des informations importantes destinées à éclairer notre interprétation.

II - Cadre théorique -

Il convient tout d'abord de faire une approche terminologique du concept de dynamique. En effet, le thème initial soulève le problème de savoir ce que l'on entend réellement par autonomie, qui plus est appliqué au groupe.

Autonomie (définition du Petit Larousse) : liberté pour un pays, un gouvernement, de se gouverner par ses propres lois, et pour un individu, de disposer librement de soi.

Cette définition nous renvoie à la notion de liberté, c'est-à-dire pouvoir agir sans contrainte, pouvoir choisir. De plus, l'autonomie est une des caractéristiques de l'indépendance qui recouvre la notion de gestion autonome : l'action de se gérer soi-même. Mais ici, ce qui nous intéresse plus particulièrement, c'est l'autonomie à l'intérieur du groupe. A ce propos, Marc Durand (in "L'action du professeur d'Education Physique : une approche d'anthropologie cognitive") en utilisant les concepts de Varela parle d'auto organisation à l'intérieur du groupe. Ainsi, dès que l'on regroupe des individus, en l'occurrence ici des élèves, il semble qu'il y ait émergence d'une organisation. Ceci engendre le fait qu'à partir du moment où l'on regroupe les élèves, il y a une affirmation de cette autonomie (même relative) qui implique le recours à des systèmes complexes dont nous parlerons plus en détail lors du point 4 : résultats et discussion.

Cette autonomie dans les groupes renvoie au fait que, lorsqu'il y a un groupe de personnes, il y a, comme le dit Lewin, une dynamique de groupe qui se crée. Il entend, à travers ce terme, des conduites humaines résultant de la force psychologique individuelle et de celle du groupe, c'est-à-dire que le groupe génère des forces psychologiques. Shérif (1961) parle d'une augmentation de la cohésion à l'intérieur du groupe. Si l'on applique son raisonnement à l'acrogym, on s'aperçoit que pour réussir les élèves sont quasiment obligés de créer une cohésion à l'intérieur même du groupe afin de pouvoir réaliser des pyramides et un enchaînement corrects. Cette cohésion vient du fait qu'ils ont tous un même et unique but.

Toujours est-il que l'évaluation de l'autonomie reste difficile. Pour Méard (revue EPS 226 - 1991), seule une appréhension sur des situations très concrètes peut en rendre compte, tout en pouvant rater l'essentiel. Toute l'attention porte alors sur la pratique, son approche, son analyse. Ici, la pratique est celle de l'acrogym, son approche se fait, la première heure par une prise en main totale de l'enseignant, puis, la deuxième heure, en autonomie par groupes de trois ou quatre avec le professeur qui tourne de groupe en groupe. Enfin, l'analyse repose sur l'observation du comportement et du travail des différents groupes lors de la deuxième heure de la séance.

Au niveau institutionnel, au collège, il est dit explicitement dans les programmes que " l'EPS participe de façon explicite à l'éducation à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité et à l'autonomie". Ainsi, mon étude essaie de voir en quoi cet objectif est atteint.

Au niveau philosophique, l'autonomie est une notion. Elle relève aussi d'une réflexion philosophique (Kant) et pédagogique (Rousseau). Ce dernier parle de pédagogie active et non directive. Il existe cependant un paradoxe de l'autonomie : l'acte d'éduquer implique l'influence volontaire du professeur sur une ou des personnes, de leur dépendance au moins momentanée. En même temps, cette influence de l'éducateur est mise en œuvre dans le but de disparaître. Dès lors, situé au centre de l'acte d'éducation, ce paradoxe est une source permanente de contradictions. Il ouvre la voie, en ce qui concerne la mise en œuvre, à tout et son contraire.

L'autonomie représente une question dominante posée aux enseignants depuis la fin des années 70 (Marsenach - 1981 - Maccario - 1984 -). Le thème de l'autonomie dans les apprentissages ou l'implication active des élèves dans la question de leur apprentissage étaient au centre des pratiques novatrices à partir de la notion d'évaluation formative dès 1982.

A partir de ces bases théoriques sur lesquelles nous allons nous appuyer de temps à autre, nous allons essayer de faire émerger une analyse comportementale des groupes de filles en acrogym afin de dégager des chiffres qui nous permettront de quantifier et de mieux analyser cette autonomie.

III - Méthode.

A travers une analyse video qui aura pour but l'observation de la dynamique des élèves (temps de discussion, temps de négociation et information donnée au groupe par le professeur), et en nous appuyant sur Marc Durand (cf. "L'action du professeur d'Education Physique : une approche d'anthropologie cognitive), nous essaierons de voir comment répondre à cet objectif d'autonomie.

III - 1 - Les participants.

Ce groupe d'élèves a pris le deuxième menu qui se constitue de quatre APSA : le handball, l'acrogym, le tennis et le volleyball. L'acrogym ayant une connotation plutôt féminine, tout au moins au niveau des représentations des élèves, il semble qu'elle soit plus motivante pour elles. En effet, ce groupe d'élèves ne concerne que des filles et regroupe les 3èmes 1, 2, 3 et 4, soit 24 élèves au total (cf. annexe).

Ce groupe de filles est très hétérogène :

3 élèves (Eva, Barbara et Isabelle) ne font pratiquement rien ou très peu quelle que soit l'activité. Il semble que pour Eva et Barbara, ne soient guère intéressées par le système scolaire et qu'elles traversent une période critique de l'adolescence, blasées par tout ce qui peut leur être proposé. Quant à Isabelle, elle suit.

Les autres élèves forment un groupe hétérogène sur le plan moteur, sur le plan affectif et sur le plan relationnel.

Tout ceci étant, l'acrogym bénéficie d'un écho favorable et la plupart des élèves sont motivées pour la pratiquer.

III - 2 - Procédure.

Celle-ci repose sur une analyse video qui concerne la deuxième heure des séances 5,6 et

7. On analyse plus particulièrement :

- 1) le temps que le professeur passe avec chaque groupe
- 2) le temps où les groupes sont au travail (exécution pyramide - liaison)

3) le temps de concertation avant la production.

Ceci permet de mettre en relief l'autonomie de chaque groupe. Ainsi, avec un plan d'ensemble qui m'a permis de voir tous les groupes, j'ai pu observer ces trois temps. A travers l'analyse de ces différents temps, j'ai pu voir les relations qui existent autour de ces groupes d'élèves, c'est-à-dire :

l'utilisation de l'artefact didactique

les élèves entre eux (dynamique de groupe)

les changements de comportements à l'approche de l'évaluation;

Autrement dit, l'analyse video fait émerger la façon de travailler de chaque groupe.

Remarque - Au départ, j'avais prévu de donner quasiment le même temps à chaque groupe. Cependant, lorsque j'ai été sur le terrain, j'ai été soumis à une demande plus ou moins forte de certains. Ceci engendre lors de l'analyse finale le non respect de l'égalité de temps entre les groupes.

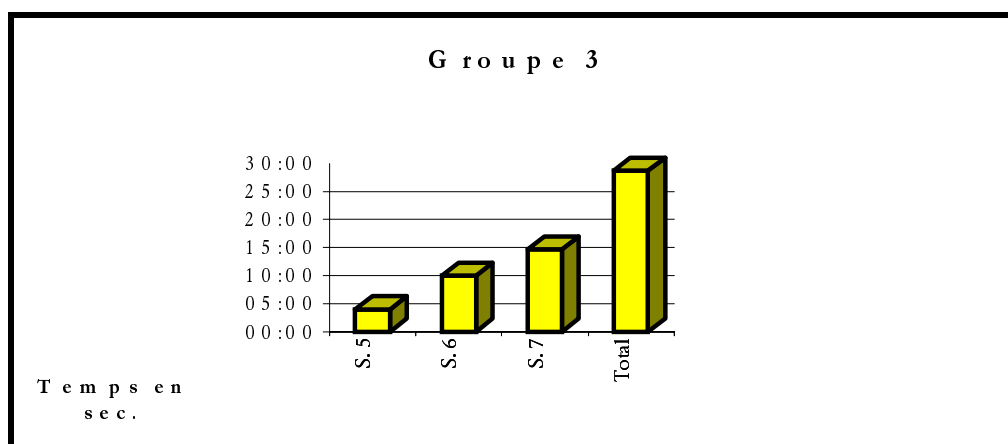
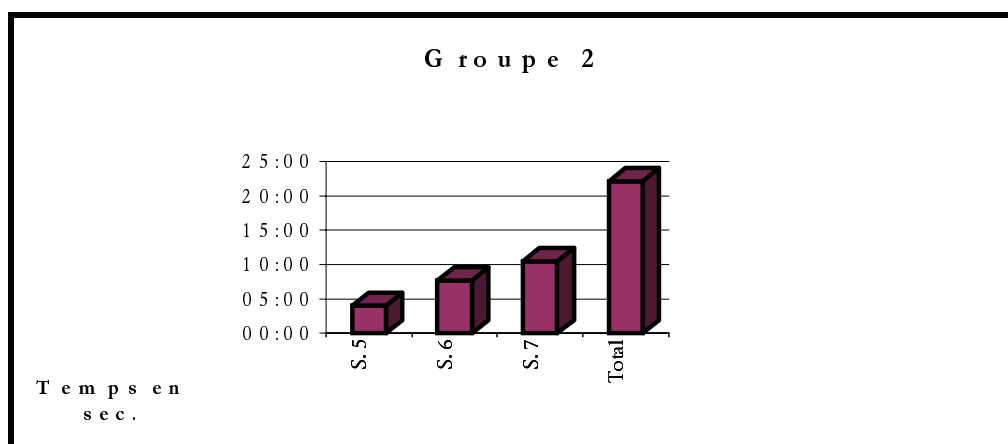
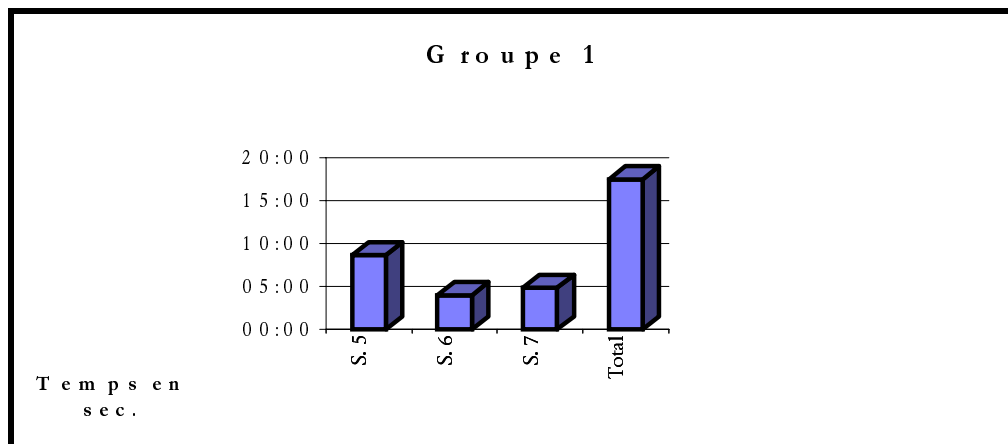
IV - Résultats - Discussion

IV - 1 - Résultats globaux.

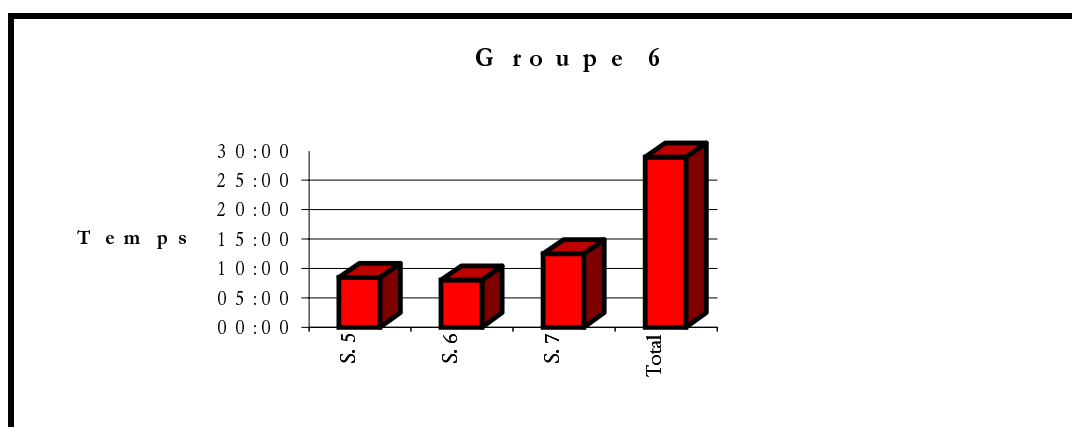
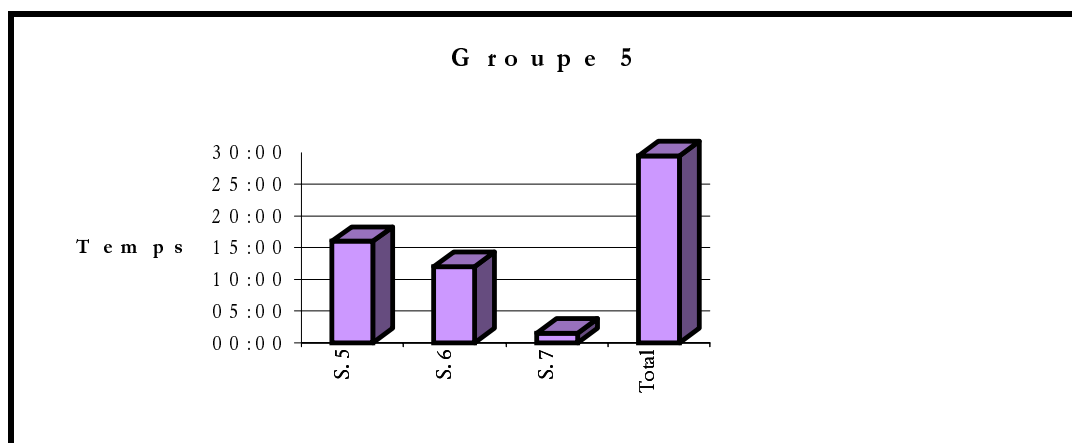
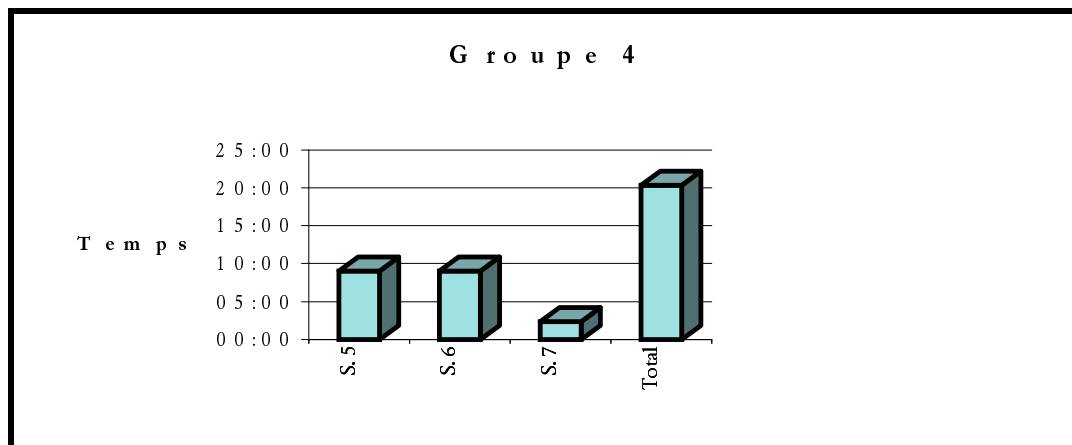
groupe d'élèves	temps passé par le professeur avec le groupe	Total	temps pendant lequel le groupe travaille seul	Total	temps de concertation intra-groupe
Barbara	S 5 : 8' 40"	17'30"	46'20"	81'20"	5'
Eva	S 6 : 4'		35'		21'
Isabelle	S 7 : 4'50"		0'		60' (rien)
Aurore	S 5 : 4'	22'10"	26'	92'	30'
Angélique	S 6 : 7'40"		30'		23'
Elodie	S 7 : 10'30"		36'		13'30"
Aurélié					
Sophia	S 5 : 4'	28'40"	29'30"	86'50"	26'30"
Sophie	S 6 : 10'		29'		21'
Nathalie	S 7 : 14'40"		28'20"		17'
Carole					
Marjorie	S 5 : 9'	20'20"	29'	111'	22'
Vanessa	S 6 : 9'		31'		20'
Marion	S 7 : 2'20"		51'		7'
Emilie	S 5 : 16'	29'30"	32'	127'30"	12'
Jessie	S 6 : 12'		45'		3'
Carine	S 7 : 1'30"		50'30"		8'
Suzie	S 5 : 8'30"	29'	40'	131'30"	11'30"
Emilie	S 6 : 8'		50'		2'
Raphaëlle	S 7 : 12'30"		41'30"		6'
Lactitia					

IV-2- Temps passé par le professeur avec chaque groupe.

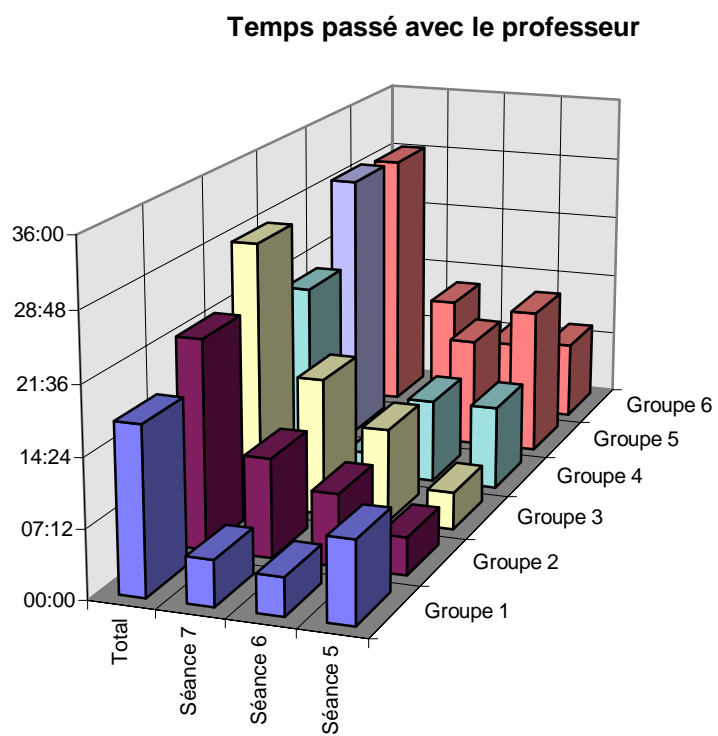
IV-2-1- Graphique Groupes 1, 2 et 3



IV-2-2- Graphique Groupes 4, 5 et 6



IV-2-3- Travail avec le professeur (étude comparée)



IV-4- Interprétation - (Graphique : temps passé avec chaque groupe)

Je m'étais fixé, en début de cycle, d'essayer de passer un temps sensiblement égal avec chaque groupe. Il se trouve que j'ai été confronté à des élèves plus ou moins demandeurs. En effet, le graphique fait apparaître des différences relativement importantes en ce qui concerne le temps passé avec chacun des groupes.

Groupe 1 -

Groupe très peu demandeur. Les interventions ont été faites, la majeure partie du temps, de mon propre gré, mis à part deux fois où elles sont venues me demander des informations, des retours sur leur pratique. Ce groupe est particulièrement difficile. Elles passent une très grande partie du temps en bavardages et à ennuyer les autres. Elles sont très peu motivées par cette activité comme par l'école en général. Il a fallu sans cesse inciter, motiver, avertir et sanctionner pour obtenir qu'elles travaillent et ne nuisent pas au bon déroulement de la séance. Ceci explique en partie le peu de temps que je leur ai accordé par rapport aux autres. Le travail en autonomie est dans ce groupe le moyen de travailler moins et de discuter entre soi.

Groupe 2 -

Groupe très peu demandeur également. Ces quatre filles sont très peu toniques. Cependant, en les incitant et en les motivant, elles se mettent à travailler. Mon intervention auprès de ce groupe s'est faite en s'amplifiant comme la courbe le démontre. Leur autonomie et leur dynamique n'étaient pas assez importantes à mon goût du fait des caractéristiques de ces quatre élèves et je sentais qu'il fallait être présent pour obtenir du travail. Autrement dit, le temps passé avec ce groupe a été consacré en partie à la dynamisation c'est-à-dire que je leur donnais des pistes de travail pour les pyramides et pour l'enchaînement.

Groupe 3 -

C'est un groupe qui est devenu de plus en plus demandeur au fur et à mesure de l'approche de l'évaluation. En effet, l'activité les a intéressées de plus en plus au cours du cycle et ceci explique en partie le temps important passé avec ce groupe lors de la séance numéro 7. Dès lors, on peut conclure que la motivation de ces élèves est purement certificative. Une évaluation à mi-cycle aurait peut-être permis de les dynamiser plus tôt.

Groupe 4 -

Ces élèves étaient demandeurs surtout en ce qui concerne la pyramide. Leur dynamique reposait sur Marion qui était le leader. C'est elle qui orientait la conception des pyramides et de l'enchaînement. Ce groupe était donc très autonome.

Groupe 5 -

Groupe très travailleur et très demandeur de conseils pour réaliser certaines pyramides et d'éléments à mettre dans leur enchaînement. Elles étaient très motivées, en particulier Emilie qui incitait les deux autres à travailler encore plus afin que l'enchaînement devienne parfait. Incontestablement Emilie était le leader du groupe. C'est d'ailleurs elle qui posait toutes les questions nécessaires.

Groupe 6 -

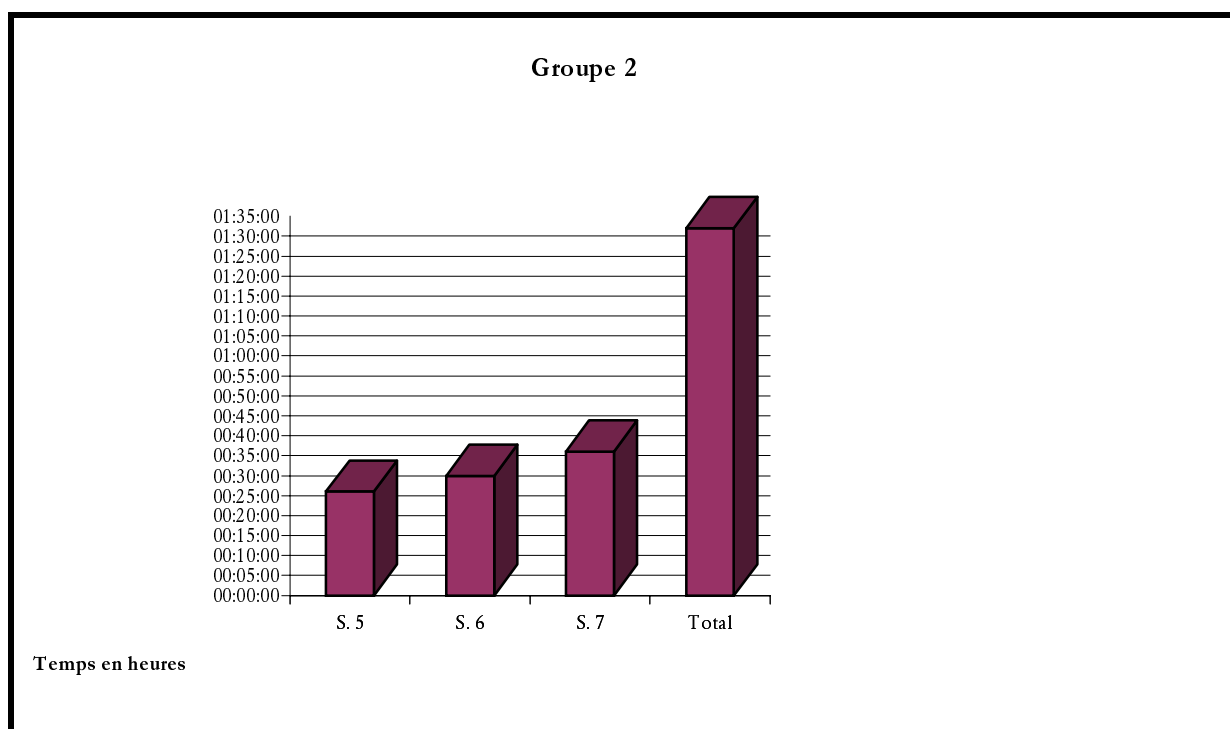
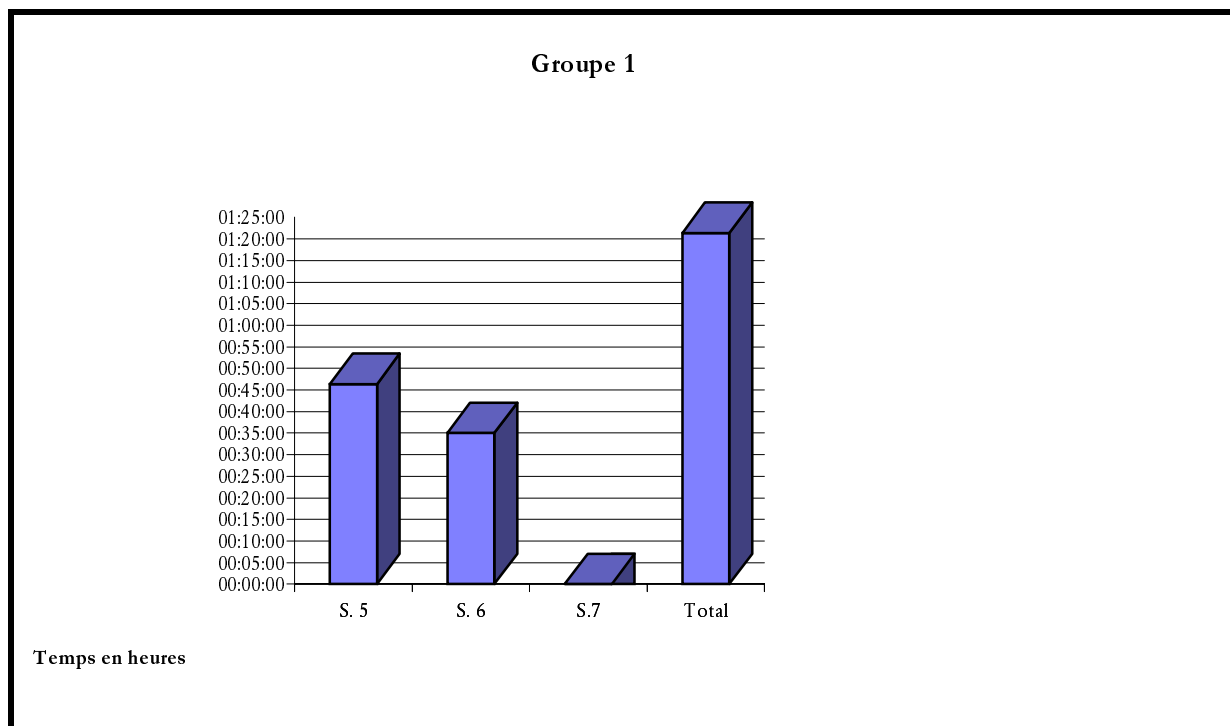
Les groupes 5 et 6 sont ceux avec lesquels j'ai passé le plus de temps. Ce groupe 6 est très enthousiaste. Il n'a cessé, durant tout le cycle, de faire des choses de plus en plus complexes. Toujours très demandeur ce groupe a réalisé le plus grand nombre de pyramides avec les meilleurs enchaînements.

Conclusion - On peut dire que le temps passé avec les différents groupes varie avec la demande plus ou moins grande. Je me permets de tirer cette conclusion parce que j'ai réellement essayé de faire attention de tourner sur chaque groupe afin qu'aucun ne soit lésé par rapport aux autres. Je voulais aussi répondre à la demande de ceux qui le

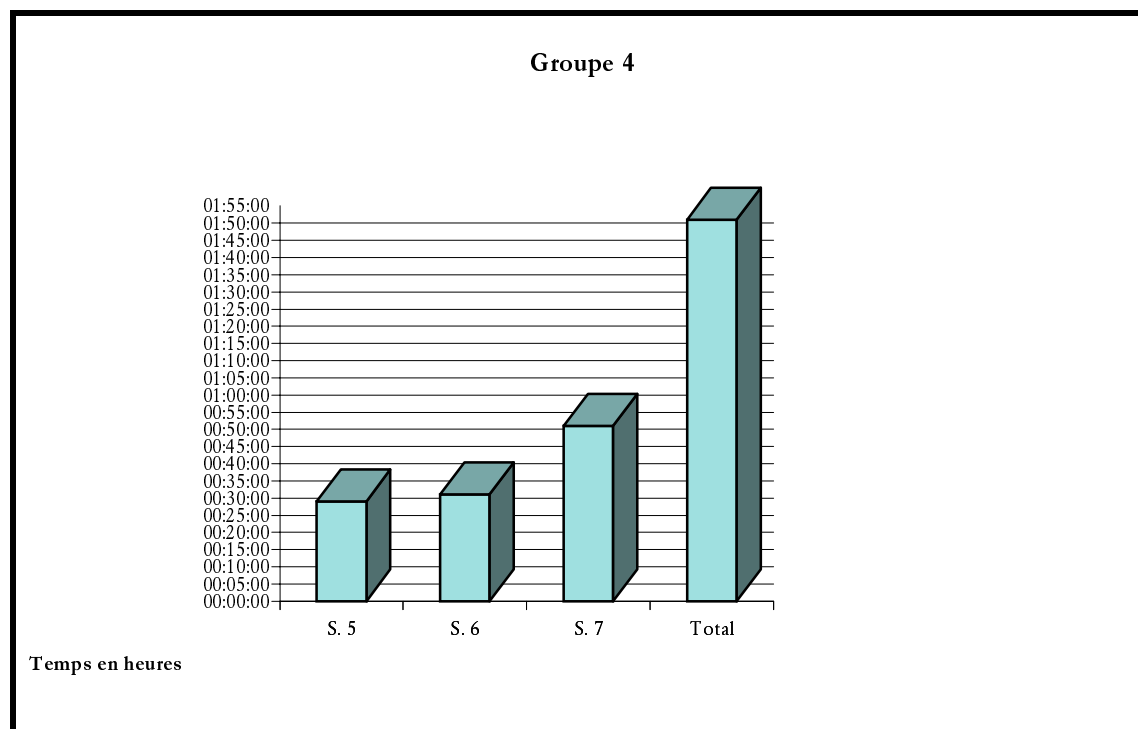
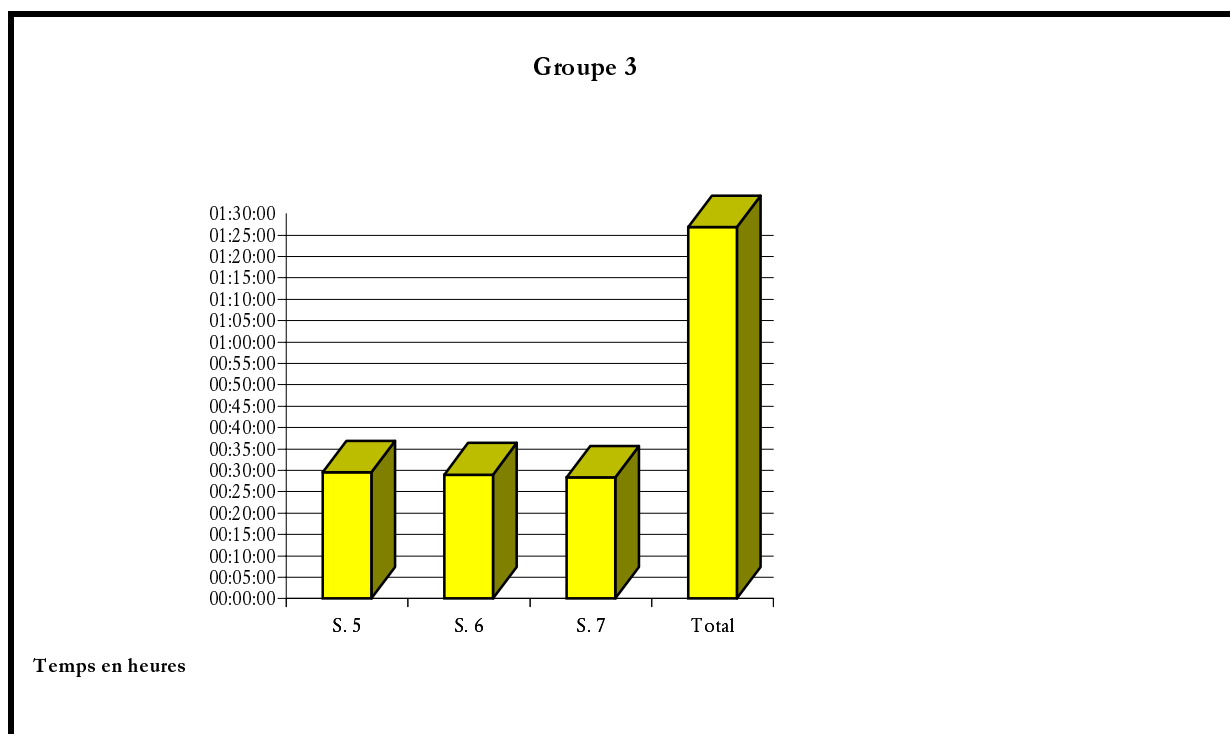
désiraient. Ceci dit, l'aspect affectif entre automatiquement en compte : il est bien évident qu'il est plus intéressant de travailler avec un groupe motivé qu'avec un groupe qu'il faut sans cesse remuer. Le reconnaître n'est pas nier le travail fait pour essayer d'obtenir sans cesse cette motivation.

IV - 3 Temps pendant lequel le groupe travaille seul

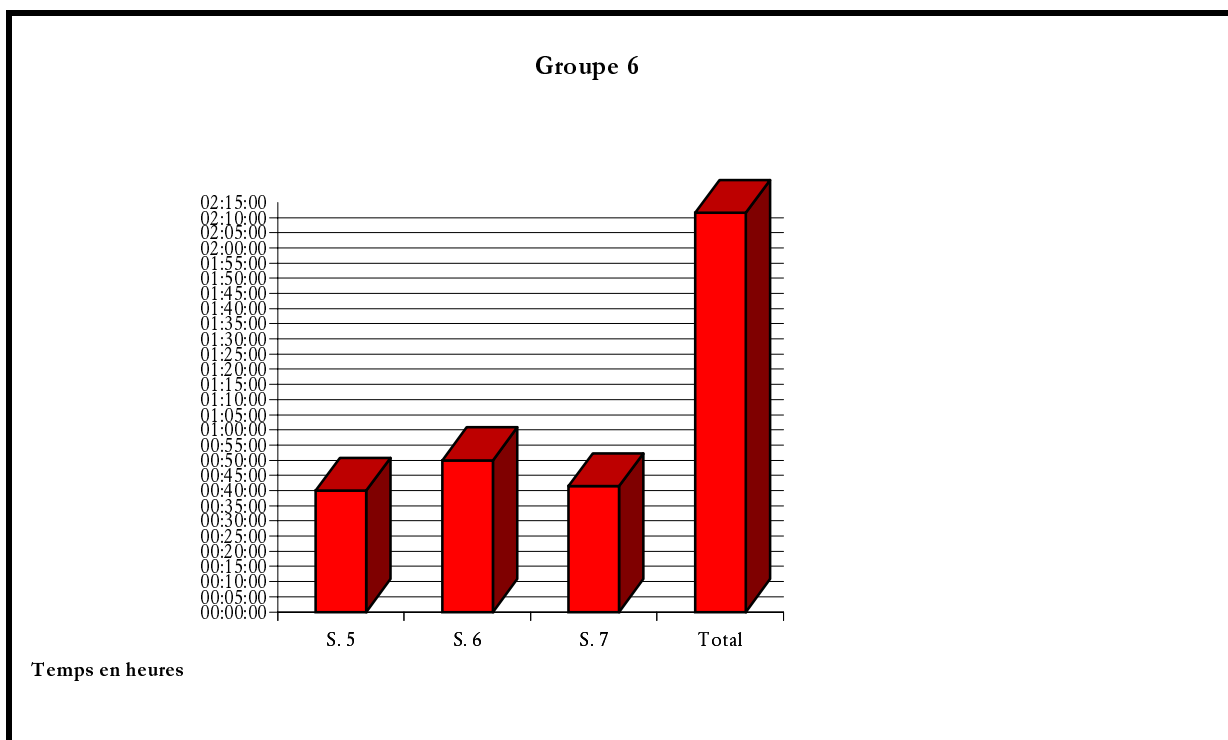
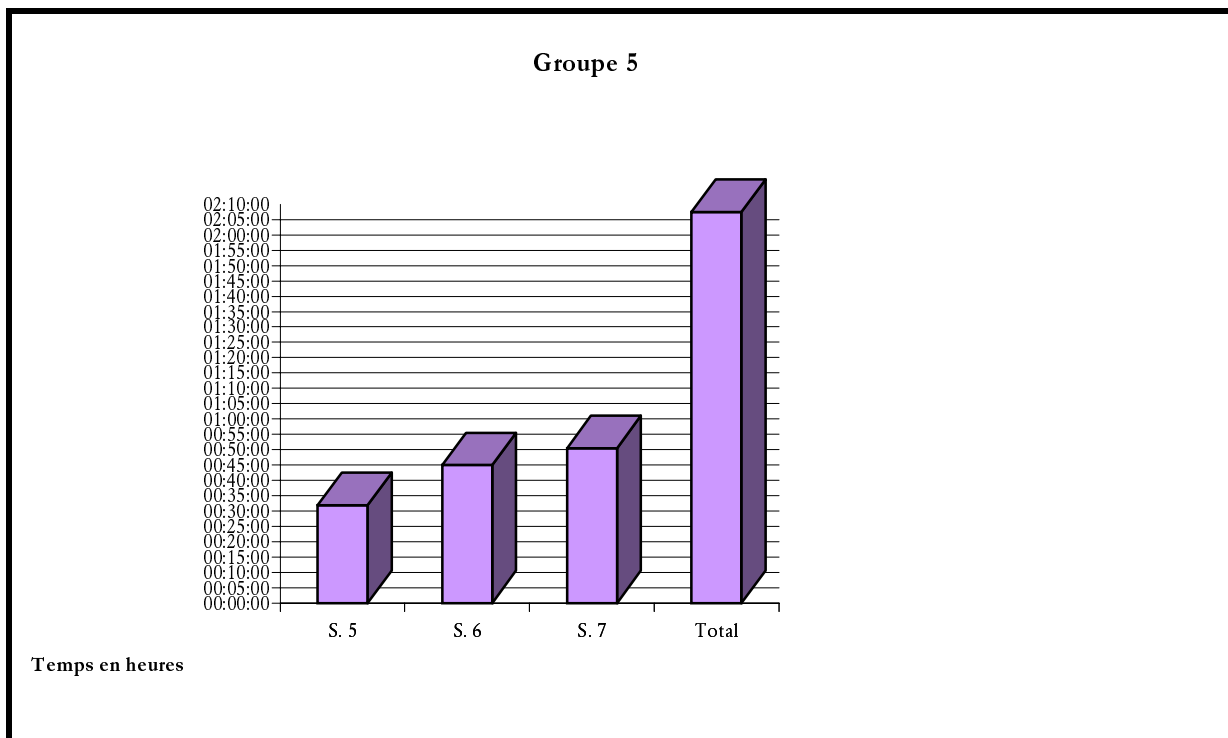
IV-3-1- Groupes 1 et 2



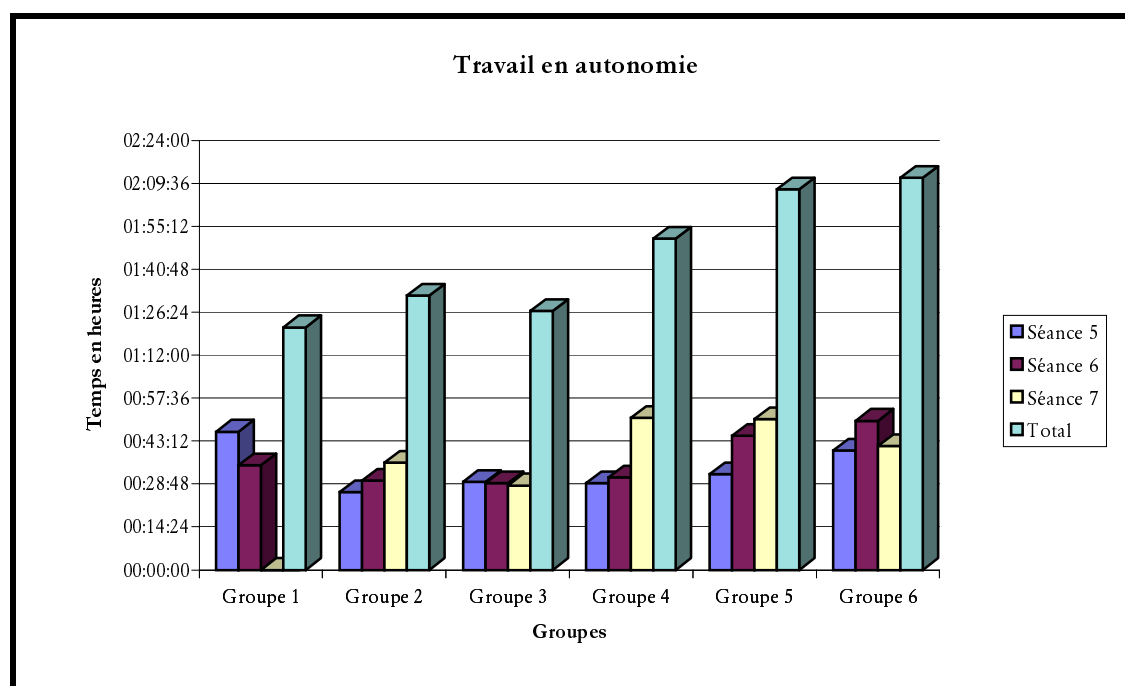
IV-3-2- Groupes 3 et 4



IV-3-3- Groupes 5 et 6



IV-3-4- Temps de travail en autonomie (Etude comparée).



IV-3- 5 - Temps de travail des élèves en autonomie.

IV-3-5-Interprétation -

Groupe 1 -

On s'aperçoit que ce groupe fournit beaucoup de travail lors de la séance 5, 10 minutes de moins lors de la séance 6 et 0 minute lors de la séance 7. Cette séance 7 a été marquée par des disputes à l'intérieur même du groupe. Les filles se sont fâchées entre elles et n'ont plus rien voulu faire malgré mon insistance et des menaces de diminution de note de ma part. Ce groupe est, dans l'ensemble, rétif à toute organisation malgré un potentiel de départ qui est bon.

Groupe 2 -

Ce groupe a toujours travaillé moyennement et on peut s'apercevoir que plus on se rapproche de la séance d'évaluation plus le travail en autonomie est important. Il faut tout de même que je sois là pour inciter au travail. Dès lors, on peut dire que leur autonomie de travail est liée à la présence du professeur. Il y a donc un contexte affectif important (il faut gagner les bonnes grâces de celui qui va évaluer...).

Groupe 3 -

Le temps de travail est quasiment le même à chaque séance. C'est un groupe qui a fourni le minimum de travail pour avoir une note à la moyenne voire juste au-dessus. Leur autonomie est liée à un investissement minimum permettant de s'en sortir.

Groupe 4 -

C'est un groupe qui a travaillé de plus en plus tout au long du cycle. On peut expliquer cette augmentation de temps de travail entre les séances par le fait qu'il y a tout d'abord une concertation importante médiée par l'artefact didactique puis une répétition des pyramides et des éléments de liaison. Par le fait aussi que l'on se rapproche de la séance d'évaluation et qu'il faut bien connaître son enchaînement. Toujours est-il que les deux sont en corrélation étroite.

Groupe 5 -

Idem.

Groupe 6 -

C'est un groupe très travailleur. En effet, elles sont au travail tout le temps et ne font que de très rares pauses. Lorsque l'on visionne les vidéos, on s'aperçoit qu'elles ne cessent de travailler. La dynamique de groupe est ici très importante.

Conclusion - On s'aperçoit ici que le temps pendant lequel les groupes sont au travail est en corrélation directe avec le temps que le professeur passe avec chaque groupe. C'est dire que les groupes avec lesquels j'ai passé le plus de temps sont ceux qui ont le plus travaillé durant les séances. Dès lors, dans ce contexte, on peut déduire que les groupes les plus travailleurs sont aussi les plus demandeurs et donc si l'on s'en tient à la définition de l'autonomie, les moins autonomes... Toujours est-il que ce sont eux qui travaillent le plus, donc, contrairement les plus autonomes. Ils sont à l'âge où ils ont besoin d'un référent pour se structurer. L'atteinte de l'objectif d'autonomie est, en fait, une autonomie relative puisque la place du professeur reste toujours justifiée.

Si l'on fait l'analyse du graphique, on peut voir qu'il y a une évolution du temps de travail en autonomie au fur et à mesure que l'on se rapproche de la fin du cycle.

La courbe diminue pour 2 groupes : le groupe 1 qui n'a rien fait lors de la séance 7 et le groupe 6 en légère diminution due au fait que j'ai passé 12'30" avec elles lors de cette séance.

On peut donc affirmer que plus on se rapproche de la fin du cycle et donc de la séance d'évaluation, plus les groupes travaillent.

Remarque - Le temps que j'ai compté en temps de concertation intra-groupe peut tout aussi bien être du temps où les groupes discutent de tout autre chose, c'est pour cela qu'il faut prendre ces résultats avec beaucoup de précautions.

IV-4- Temps de concertation

Le temps compté en temps de concertation intra-groupe peut tout aussi bien être du temps où les groupes discutent de tout autre chose. C'est pour cela que ces résultats, pour lesquels je n'établis de graphique, doivent être pris avec précaution. Ils n'ont pas de valeur objectif, tout au plus peuvent-ils donner un renseignement sur les groupes dont on est le plus sûrs.

IV-4-2- Interprétation -

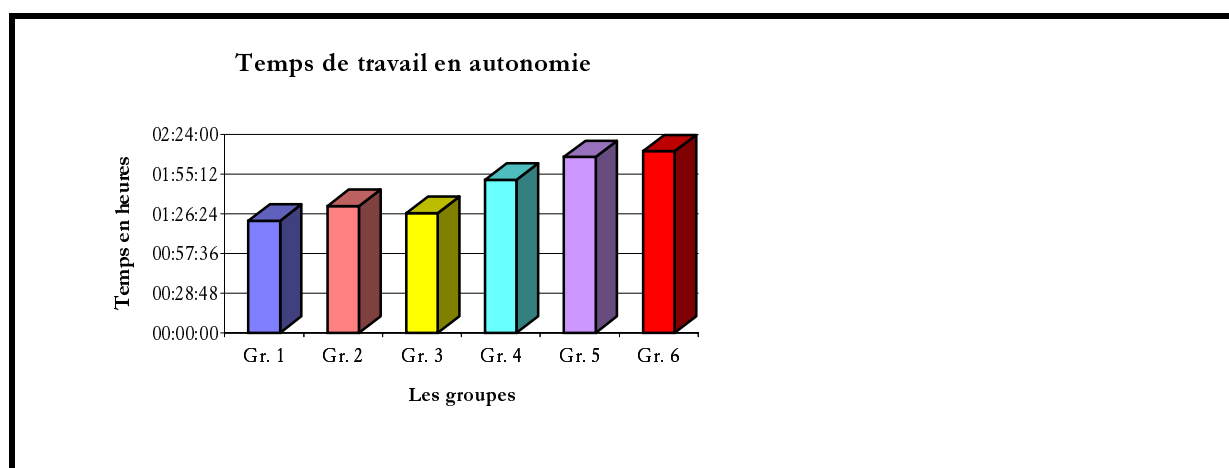
La plupart des groupes sont en diminution au niveau du temps de concertation (2, 3 et 5).

Seuls les groupes 5 et 6 sont en légère augmentation. Il faut dire que ces deux groupes sont ceux qui ont le plus travaillé auparavant et se concertent souvent pour peaufiner leurs enchaînements. Plus on se rapproche de la dernière séance et moins les groupes passent de temps à se concerter et à discuter.

Conclusion - Lorsqu'il y a une augmentation du temps de travail physique (en autonomie), il y a une diminution du temps de concertation (ou de bavardage autre). Ceci est dû à :

- 1) la prise de conscience de la proximité de l'évaluation
- 2) L'évolution dans le travail des élèves qui nécessite beaucoup de répétitions au fur et à mesure que l'on avance dans le cycle.

IV- 5 - Mise en corrélation des courbes avec les notes (temps de travail en autonomie)



	Total du temps passé par le professeur avec le groupe	Total du temps de travail en autonomie	Note	Classement des élèves après évaluation
Gr. 1	00:17:30	01:21:20	8	5
Gr. 2	00:22:10	01:32:00	10	4
Gr. 3	00:28:40	01:26:50	10	4
Gr. 4	00:20:20	01:51:00	12	3
Gr. 5	00:29:30	02:07:30	15	2
Gr. 6	00:29:00	02:11:30	16	1

Ce tableau est très intéressant puisqu'il permet de montrer que le travail fourni est en corrélation directe avec la note obtenue. Il semble que le groupe 6, avec 4 minutes de plus obtient un point de plus que le groupe 5 qui lui-même obtient 2 points de plus que le groupe 4 en n'ayant travaillé que 16'30" de plus sur les trois heures.

Le groupe 4 obtient 2 points de plus que le groupe 3 en ayant travaillé 25' de plus. Les groupes 3 et 4 obtiennent la même note et ont quasiment travaillé le même temps, à 6 minutes près.

Il semble que plus de travail fasse décoller la note de manière conséquente.

Dès lors, on peut émettre l'hypothèse qu'un minimum de travail est nécessaire pour atteindre la moyenne

V - Conclusion et perspectives

Nous avons abordé dans ce mémoire le thème du travail en autonomie en acrogym avec des élèves de sexe féminin.

Ce thème de l'autonomie peut être abordé de multiples façons en EPS.

Pour atteindre cet objectif, nous avons utilisé ce que l'on appelle un artefact didactique, autrement dit une fiche destinée à fournir un maximum de données à chaque groupe afin qu'il puisse travailler hors de la présence du professeur.

Mon intervention a été différente selon les groupes. J'étais là pour rassurer, répondre à la demande et à l'urgence.

Il y a, en fait, une auto-adaptation des groupes qui est, bien sûr, très différente selon les individus qui les constituent.

L'objectif d'autonomie est atteint de manière différente dans chaque groupe. En effet, la dynamique varie selon les individus qui sont plus ou moins entreprenants et motivés.

Bibliographie

Norman, (1993) - "Things that make us smart. Reading, MA : Addison - Welsley".

Varela F. (1987) - "Principal of biological autonomy. Elsevier : North - Holland".

Durand M. et Arzel S. (1998) - "Autonomie et commande dans les modèles de l'apprentissage, de l'enseignement et la formation des enseignants".

Durand M. (1998) - "L'action du professeur d'éducation physique : une approche d'anthropologie cognitive".

Méard J.M. (Revue EPS N° 226, 1991) - "La recherche d'autonomie en EPS".

Amiot F. et Badin (Revue EPS N° 233, 1992) - "Les effets de l'autonomie : s'évaluer, construire un projet".

Méard J.M. et Berton (Dossier EPS N° 38, 1998) - "Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves".

Résumé.

A travers des séances d'EPS consacrées à l'acrogym, j'ai tenté de montrer comment des groupes se prenaient plus ou moins en charge. Leur comportement a été analysé à travers trois critères :

- l'intervention du professeur
- le travail en autonomie
- le temps de concertation.

Les mesures permettent de voir comment l'autonomie dans le travail permet d'avoir des résultats sensiblement différents.

Sum up

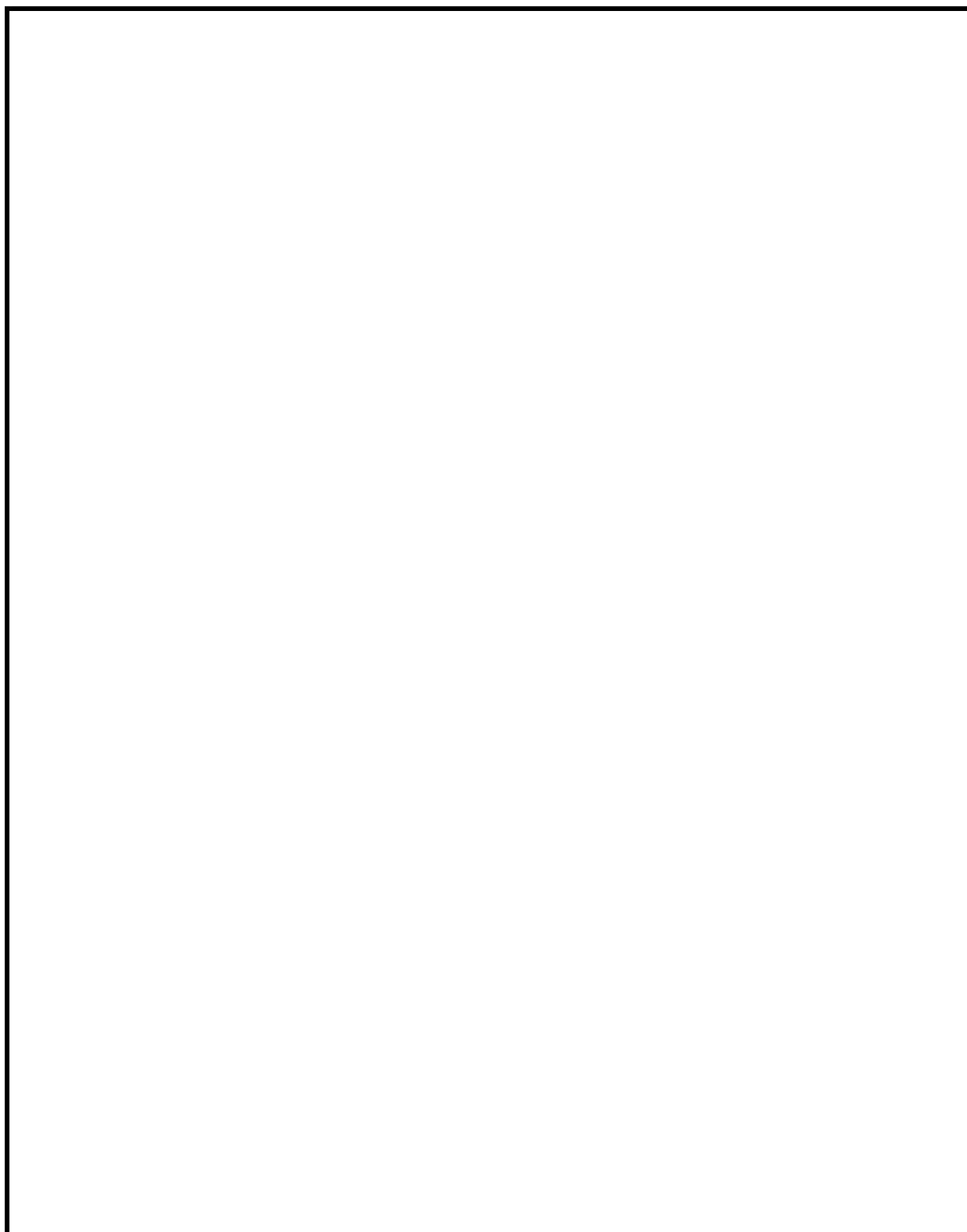
Through physical training sessions dedicated to "acrogym", i attempted to show how groups managed to be responsible. Their behaviour was analysed according to three criterions :

- the teacher's advices
- the autonomous work
- the concerted time.

The research shows how the autonomy in work leads to quite different results.

Mots-clés.

Autonomie. Acrogym. Elève. Dynamique. Groupe. Personnalité. Artefact didactique.

Cadre réservé au jury

Annexe : Artefact didactique.