

IUFM de l'académie de Montpellier  
Site de Nîmes  
Directeur de mémoire : M.F. ARNAL

ASSAUD Emilie  
PLC2 EPS  
12.04.2000

## **MEMOIRE PROFESSIONNEL**

Titre du mémoire :

Attitude de l'enseignant et participation des élèves : cas d'une élève de 4<sup>ème</sup>  
refusant l'activité physique.

Collège Jean RACINE, 30 100 Alès  
Année scolaire 1999/2000

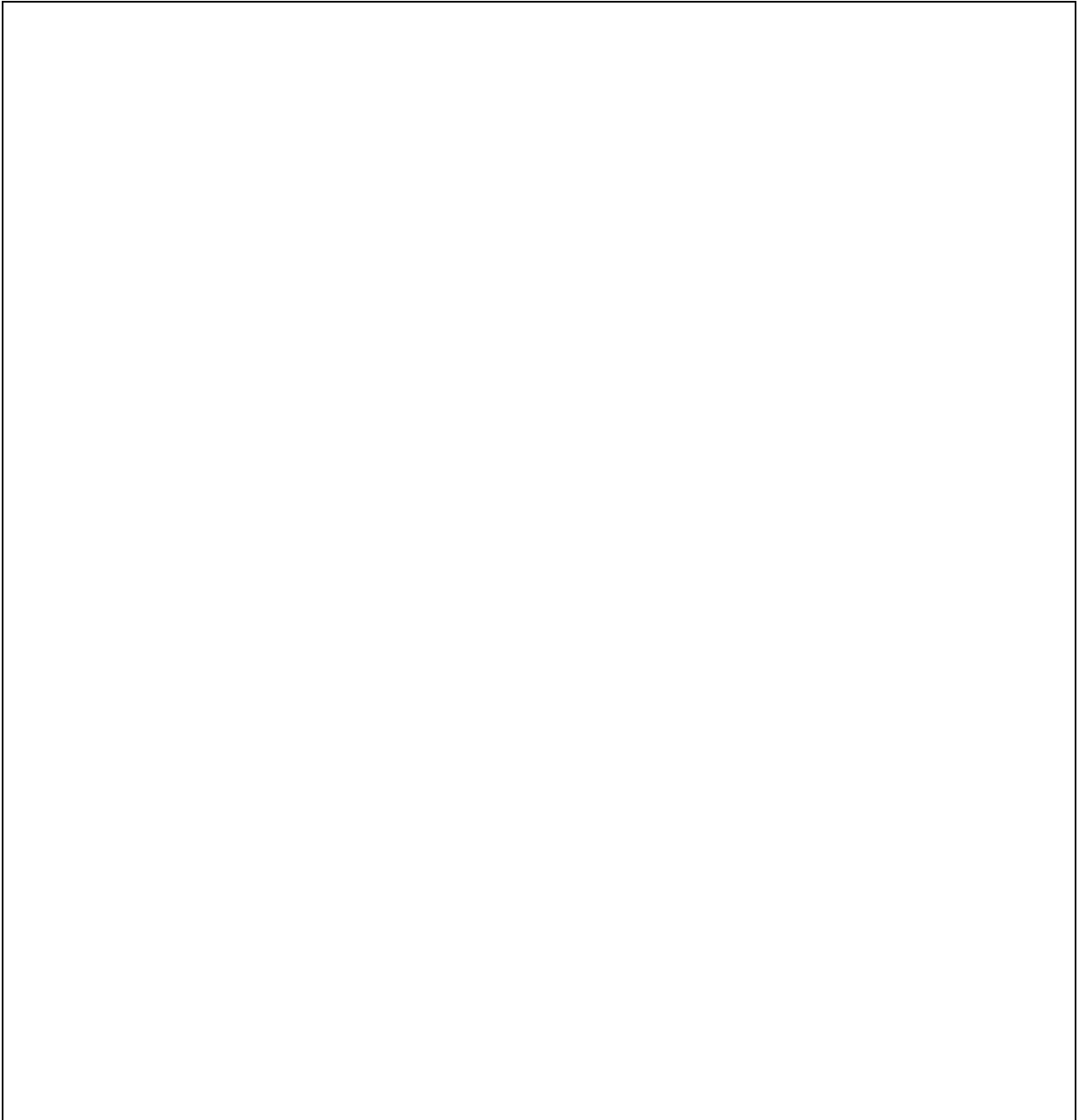
### Résumé :

Le point de départ du sujet est une étude de cas. Il s'agit du cas d'une élève refusant l'activité physique. Il existe différents chemins pour ramener un élève vers les apprentissages moteurs. Nous choisirons ici d'aborder une stratégie basée sur un changement dans la relation enseignant/enseigné. En effet, ce n'est pas uniquement l'attitude de l'élève qu'il faut remettre en cause, mais aussi celle de l'enseignant. L'apprentissage ne doit pas être envisagé d'une manière unilatérale.

El punto de partida del tema es un estudio de caso. Se trata del caso de una alumna quien rechaza la actividad física. Existen diferentes posibilidades para inducir a un alumno a volver hacia los aprendizajes motores. Elegimos aquí una estrategia de cambio de la relación enseñante/enseñado. En efecto no es únicamente la actitud del alumno que debe cambiar pero también la actitud del enseñante. No se puede considerar el aprendizaje de manera unilateral.

Mots clés : enseignement, relation enseignant/enseigné, attitude, motivation, intervention, changements

Cadre réservé au jury :



## Sommaire :

- 1 – Objet d'étude
  - a – Problème professionnel rencontré
  - b – Contexte → caractéristiques de l'enseignant  
→ caractéristiques de l'élève  
→ caractéristiques de l'activité  
→ caractéristiques de l'environnement
  
- 2 – Présentation du problème
  - a – Description
  - b – Interprétation → Le questionnaire de G. TREUTLIN  
→ Interprétation - de l'enseignant  
- de l'élève
  
- 3 – Analyse théorique
  - a – Accepter l'élève tel qu'il est
  - b – Remettre en cause son enseignement
  
- 4 – Hypothèses de remédiation
  - a – L'hypothèse de Maurice PIERON
  - b - L'hypothèse de G. TREUTLIN
  - c - L'hypothèse de Jean Yves ROCHEX
  - d – L'hypothèse de P.VAYER et J.C. BARAT
  - e – Synthèse → La préparation de séance  
→ La relation enseignant/enseigné sur le terrain
  
- 5 – Expérimentation menée
  - a – L'enseignement ( préparation de cours, organisation )
  - b – L'enseignant (comportement face à l'élève et la classe )
  
- 6 – Résultats
  - a – Répercussions sur :
    - les qualités physiques
    - les apprentissages
    - l'attitude vis à vis de l'EPS
  - b – Répercussions sur le reste de la classe
  - c – Répercussions sur les autres activités
  
- 7 – Conclusions

## **1 OBJET D'ETUDE**

### a – Problème professionnel rencontré

Le problème professionnel rencontré se pose après le refus de participer d'une élève de classe de quatrième lors des séances d'E.P.S. L'élève en question avait manifesté par plusieurs fois son refus de rentrer dans l'activité ou de faire la quantité de travail demandée et invoque chaque fois différentes raisons ( mal à la cheville, point de côté, mal aux jambes, mal à la tête, besoin d'aller à l'infirmerie...) qui restent très vagues. Ce qui se traduit le plus souvent par une confrontation élève/enseignant où l'élève finit par se buter et par rejeter toute activité physique. Le problème consiste donc à trouver des stratégies pour la ramener vers les apprentissages moteurs, stratégies qui vont essentiellement découler d'une remise en cause de l'attitude de l'enseignant vis à vis de cette élève et des contenus d'enseignement qu'il lui propose ( modifications de la relation élève/professeur).

### b – Contexte

Dans son article « L'observation des enseignants », Maurice PIERON étudie la relation d'enseignement entre élève et enseignant en fonction de plusieurs variables. Nous en retiendrons seulement quelques unes dans le cadre de notre exposé et plus particulièrement :

- les caractéristiques de l'enseignant
- les caractéristiques de l'élève
- le contexte à proprement parler ( environnement : matériel, classe...)
- l'Activité Physique et Sportive proposée (A.P.S)

- *Les caractéristiques de l'enseignant*

Il s'agit d'une enseignante stagiaire dont c'est le premier poste et la première expérience professionnelle en collège. Elle a déjà effectué lors de sa formation STAPS et IUFM plusieurs stages en milieu scolaire. Mais ces stages ont été effectués en club (athlétisme), en école primaire et, les deux dernières années, en lycée avec des élèves plus âgés. L'enseignante en question a choisi la spécialité athlétisme et a déjà animé en club en ce qui concerne différentes activités athlétiques.

Elle a à sa charge pour cette année scolaire 1999/2000, trois classes de quatrièmes dans un collège de 600 élèves environs. Il y a dans cet établissement quatre autres enseignants d'éducation physique et sportive.

⇒ Ce qui la caractérise donc, c'est son inexpérience avec des classes de collège dont les élèves sont âgés de 13 à 15 ans (les quantités et la complexité du travail en lycée et en club sont bien plus importantes) et son jeune âge par rapport à ses collègues de travail.

- *Les caractéristique de l'élève*

Prénom : Cindy.

Date de naissance : 06/01/85, elle a donc 14 ans à la rentrée de septembre.

C'est une adolescente qui s'impose en tant que « leader négatif » au sein de la classe, surtout auprès d'un petit groupe de filles que l'on peut qualifier d'élèves agitées.

De plus, elle est redoublante et plus âgée que la plupart des autres élèves. Elle a fait deux années de 5<sup>ème</sup> et c'est sa deuxième année en classe de quatrième. Elle est ½ pensionnaire.

Ses parents sont divorcés et travaillent tous deux dans le secteur secondaire. Elle est également issue d'une famille d'origine italienne et a un frère et une sœur plus âgés qu'elle (de 5 et 6 ans plus âgés). C'est sa mère qui en a la garde.

Lors des conseils de classe, il lui est reproché des bavardages intempestifs et un manque de sérieux dans le travail, en classe comme à la maison. Certains enseignants vont même jusqu'à dire que sa conduite est inadmissible. En effet, c'est une élève pour le moins impertinente qui n'a pas peur de s'imposer et de tenir tête aux différents personnels du collège, ce qui se traduit par plusieurs remarques sur son carnet de correspondance et quelques heures de colle (pas seulement pour son indiscipline en cours, mais aussi à la cantine par exemple...). L'équipe pédagogique lui reproche encore son attitude immature, un manque d'attention et des résultats irréguliers. Néanmoins, c'est une élève qui peut se montrer extrêmement sympathique et agréable lorsqu'elle en a envie.

On retrouve cette attitude générale en E.P.S avec en plus des oublis de tenue, des dispenses et des retards fréquents. Ses notes en E.P.S l'année précédente étaient pour une grande majorité en dessous de la moyenne (aux alentours de 9/20), sauf en tennis de table (14/20) et en gymnastique (12/20). Ses précédents professeurs d'E.P.S. lui reprochent son agitation, son manque de concentration et d'investissement.

Ses notes du premier trimestre sont proches de la moyenne mais demeurent tout de même en dessous, excepté en Langue Vivante 2 (espagnol : 17.5/20), en Science et Vie de la Terre (15/20) et en E.P.S (13/20). Ce qui reste très juste après un redoublement. On peut penser qu'apparemment elle a quelques difficultés scolaires mais il n'en reste pas moins qu'elle est capable d'obtenir d'excellentes notes si elle s'en donne la peine (cf espagnol et SVT).

- *Activité*

Les activités programmées pour les classes de quatrième sont :

- 1<sup>er</sup> trimestre : basket-ball  
saut en hauteur  
course de vitesse
- 2<sup>nd</sup> trimestre : hand-ball  
tennis de table  
course de durée
- 3<sup>ème</sup> trimestre : volley-ball  
gymnastique  
course de haies

Le problème se pose surtout lors de l'activité course de vitesse ( 50 mètres ). Mais l'incident, même s'il paraît mineur ailleurs, peut se retrouver pour d'autres activités.

Les séances de vitesse ont lieu le mardi après-midi, de 15h à 16h. Tous les élèves ont déjà un à deux cycles de pratique antérieure de l'activité (cycles de 12h). Les séances sont organisées chaque fois de la façon suivante :

→ Echauffement musculaire spécifique, progressif et profond : course de 5 à 7 min, suivie d'un travail plus spécifique aux courses de vitesse sous formes de gammes de placement et de fréquence (ex : genoux hauts, talons fesses, jambes tendues...).

→ Développement de la puissance anaérobie alactique lors de travail de départ ou de mise en action et d'accélération (intensités maximales ou supramaximales, durées de course < à 7 secondes, distance totale parcourue à la fin de l'exercice : entre 200m et 400m).

→ Développement de la capacité anaérobie alactique sous forme de travail de vitesse lancée ou sous forme de relais avec plusieurs équipes ( course entre 90 et 100% de sa vitesse maximale, durée de course comprise entre 7 sec et 15 sec, arrêt de l'exercice quand on observe une chute importante de l'intensité de travail : généralement après 3 ou 4 passages).

→ Retour au calme sous forme d'étirements, qui permet en plus de minimiser l'apparition de courbatures musculaires le lendemain.

⇒ Cette forme de travail demande un investissement physique important aux élèves et la quantité de travail qu'ils effectuent est assez considérable. De plus, les séances étant écourtées par la récréation de 15h50, elles se déroulent plutôt rapidement et, bien souvent, les étirements à la fin de l'heure ne sont pas suffisamment approfondis ou carrément inexistantes. Il s'avérera que ce type de séance se révèle très éprouvante physiquement pour certains élèves qui n'ont pas l'habitude de fournir de tels efforts et fera l'objet de modifications.

- *Environnement*

- Matériel : une piste en tartan de 80m sur laquelle on peut aménager 3 couloirs, de nombreux plots, des chronomètres, des témoins de relais, un claquoir...  
Mais le problème rencontré ne découle apparemment pas d'un manque de matériel ou d'une mauvaise utilisation de ce dernier.
- Classe : c'est une classe agréable et que l'on peut qualifier d'assez sportive, 18 élèves sur 24 ayant déjà pratiqué ou pratiquant une activité sportive en club ou à l'Association Sportive du collège.  
Attentes des élèves par rapport à l'E.P.S : deux grands axes ressortent des fiches individuelles remplies par les élèves lors de la première séance :
  - ils viennent en cours d'E.P.S pour se faire plaisir et se décontracter.
  - ils viennent également (même nombre de réponses que précédemment) pour faire des progrès sportifs (surtout les garçons).Cindy n'a pas répondu à cette question qui concerne ses attentes par rapport à l'E.P.S. Quand on lui demande pourquoi, elle répond que c'est parce qu'elle n'en attend rien.

⇒ On se retrouve donc dans la situation suivante : une grande majorité de la classe aime le sport et l'activité physique mais il y a également une petite portion d'élèves (en particulier 6 filles) qui n'ont pas un rapport très positif à l'éducation physique. Parmi ces 6 filles, on retrouve deux groupes : 4 filles inséparables qui, dès la première séance, ne montrent que très peu d'intérêt pour les exercices proposés et 2 autres qui font tout de même de gros efforts pour peu qu'on les encourage un minimum et qu'on leur fournisse un retour positif sur ce qu'elles sont en train de réaliser.

## **2 PRESENTATION DU PROBLEME**

### a – Description

- Où se pose-t-il ?

Sur les terrains de sport (ici la piste de vitesse), en plein milieu de séance, alors que tous les élèves sont en train de faire les exercices qui ont été demandés par l'enseignant en respectant les consignes et les quantités de travail demandées. Ce qui varie d'un élève à l'autre, c'est l'intensité à laquelle ils courent.

➤ Quand se pose-t-il ?

Le problème dont il question c'est posé lors de la deuxième séance de course de vitesse : 3 élèves vont s'asseoir contre le mur qui longe la piste, à l'ombre, pendant que les autres font leur séance. Ce n'est pas la première fois qu'elles ne veulent pas faire les séances entièrement. En effet, lors de précédentes séances, elles se sont déjà plein de maux divers afin d'arrêter les exercices alors qu'elles ne les ont pas terminés.

Elles ont fait entièrement l'échauffement, un passage sur le premier exercice puis se sont arrêtées. Elles invoquent la chaleur (il est vrai que le soleil est fort ce jour là) et la fatigue. L'enseignant leur faisant remarquer que ce n'est pas la première fois qu'elles trouvent des excuses pour arrêter de travailler, il les renvoie sans plus chercher à comprendre, avec les autres faire leur séance. Deux élèves y vont, à contre cœur, mais la troisième (Cindy) refuse toujours de se lever.

Contre toute attente, l'enseignant menace cette dernière d'une sanction pour qu'elle retourne sur la piste, ce à quoi elle répond : « De toute façon, vous pouvez pas m'obliger à courir ! ».

Après une longue période de négociations, l'élève consent enfin à retourner sur le terrain et à courir mais « à son rythme », avec l'accord de l'enseignant qui lui précise tout de même que ce n'est pas comme cela qu'elle fera des progrès ; ce qui n'a pas l'air de vraiment la déranger. Cependant, Cindy n'aura fait qu'un passage lors du premier exercice et tous les passages qu'elle fait sur le second sont réalisés très lentement alors que le but en course de vitesse est de parcourir une distance donnée en mettant le moins de temps possible.

➤ Description de la séance à travers la préparation écrite de l'enseignant

Il s'agit de la deuxième séance du cycle.

Thème de la séance : travail des départs.

Echauffement :

- course de 5 min autour des terrains de basket
- travail spécifique vitesse :
  - gammes de placement sur 30 m (4 passages = genoux hauts, talons-fesses, jambes tendues, foulées bondissantes)
  - gammes de fréquence sur 20 m (4 passages)
- 2 accélérations sur 20 m

Exercice 1 :

- objectif :
  - développement de la puissance anaérobie alactique
  - obtenir un déséquilibre lors des départs
- aménagement : départ 3 par 3 sur 30m (on dispose de 3 couloirs)

- consignes : départ debout, pieds joints, jambes tendues, laisser tomber son buste vers l'avant. Se laisser tomber et ne partir que quand on est en situation de déséquilibre. Chacun part quand il veut.
- Variables : faire la même chose toujours en deux appuis mais avec les jambes fléchies et un pied d'écart entre les appuis. Passer ensuite en 3 appuis (une main au sol, l'autre derrière le dos), puis en quatre appuis (les deux mains au sol).
- Intensité : chercher à courir le plus vite possible.
- Nombre de répétitions : 4 à 6

#### Exercice 2 :

- objectif : développement de la capacité anaérobie alactique
- aménagement : départ 3 par 3 sur 60m
- consigne : position de départ au choix de l'élève. Situation de compétition : par 3, les élèves partent en même temps au signal donné par l'enseignant
- intensité : chercher à courir le plus vite possible
- nombre de répétitions : 3 à 4

Retour au calme : étirements sur la piste en suivant les consignes de l'enseignant.

#### ➤ Quelles sont les conséquences sur l'enseignement ?

- une activité réduite pour l'élève qui c'est arrêtée et peu ou pas d'apprentissage moteur pour cette dernière.
- certains élèves déclarent : « Si elle a le droit de s'arrêter, nous aussi on veut s'arrêter »
- lorsque l'enseignant s'occupe de Cindy et prend le temps de négocier avec elle, il a du mal à pouvoir s'occuper des autres qui ont tendance à en profiter pour se désorganiser quelque peu et qui n'ont quasiment plus de retour d'information (critères de réalisation et critères de réussite) sur l'action qu'ils sont en train de produire. Cette situation durera quelques minutes qui paraissent pourtant bien longues et sont suffisantes pour créer un trouble au sein du groupe classe.
- Le cours est donc perturbé, ce qui se traduit par une perte de temps lors de la séance qui est déjà raccourcie par la récréation.
- Enfin, la dernière conséquence est une remise en cause de l'autorité que l'enseignant a déjà mis du temps à instauré au début de l'année (nous en sommes à la troisième semaine après la rentrée, et c'est la 5<sup>ème</sup> fois que l'enseignant se retrouve face à ces élèves qu'il voit 2 fois par semaine).

b – Interprétation et analyse de la situation

QUESTIONNAIRE DE G.TREUTLIN

Afin de mieux interpréter et analyser la situation qui vient d'être présentée, nous allons nous appuyer sur un questionnaire destiné aux enseignants établi par G. TREUTLIN dans la Revue E.P.S n° 254 (« Diagnostic et modifications des comportements d'enseignants »).

Ce questionnaire en plusieurs parties est organisé de la façon suivante :

**1** Décrivez en quelques mots la situation choisie par vous :

- Cf chapitre 2a

**2** Avez-vous pensé à l'importance de la situation ? Pourquoi la situation avait-elle de l'importance ?

- Pour l'enseignant : cette situation prend de l'importance dans la mesure où c'est son premier poste. C'est également le début de l'année et donc une des toutes premières séances (2<sup>ème</sup> séance de course de vitesse). Il lui semble donc très important de pouvoir s'affirmer afin d'assurer un minimum de discipline dans la classe et d'obtenir un climat propice aux apprentissages.

- Pour l'élève : elle est en cours d'E.P.S, discipline qui ne l'intéresse guère et dans laquelle elle n'obtient pas des résultats excellents. Elle ne semble pas accorder beaucoup d'importance à la discipline elle-même et, comme elle dit lors de la situation : « je m'en fou de progresser ! ». Elle ne semble pas non plus très sensible aux diverses sanctions qui peuvent être données, comme en témoigne son carnet de correspondance.

**3** Avez-vous pensé aux causes de l'évolution de cette situation ?

Pour l'enseignant, au moment même où la situation c'est produite, les causes de l'évolution de cette situation étaient les suivantes : cette élève n'aime pas l'activité physique et est un leader négatif au sein de la classe, c'est pour cela qu'elle refuse de participer.

Mais après réflexion, nous verrons dans une autre partie de l'exposé qu'il existe d'autres causes possibles qu'il faut bien évidemment prendre en compte afin de remédier à ce genre de situation.

**4** Avez-vous pensé à l'évolution éventuelle de l'incident de l'incident critique sans votre intervention ?

L'enseignant pense que s'il n'intervient pas rapidement, les élèves vont rester assises à discuter pendant tout le reste de la séance, et qu'en plus, cette attitude va entraîner d'autres arrêts de l'activité par d'autres élèves qui iront les rejoindre. Il pense donc à une dégradation très rapide de la situation et a peur de perdre le contrôle de la classe si son intervention n'est pas immédiate.

**5** Avez-vous constaté vos sentiments/émotions pendant le déroulement de la situation ? Est-ce que votre situation émotionnelle a été changée par le comportement de l'élève ? Si oui, comment vous êtes-vous senti pendant l'incident critique (adjectif/terme) ?

La situation émotionnelle de l'enseignant a bien été modifiée par le comportement de l'élève car lors de l'incident il a senti son autorité remise en cause et a eu peur de « perdre la face » devant le reste de la classe et donc de perdre toute crédibilité aux yeux des élèves. Le terme qui pourrait qualifier sa situation émotionnelle pendant l'incident critique est la colère.

**6** Est-ce que vous avez pensé aux points de vue possible de l'élève/des élèves ? Si oui, dans quel contexte/à quel moment ?

La réaction de l'enseignant qui a tout d'abord était une réaction spontanée, « à chaud », la situation ayant été vécue comme menaçante du point de vue de son autorité ; ne lui a pas permis de prendre tout de suite en compte les points de vue possibles de l'élève. Ils seront pris en compte, mais bien plus tard, lorsqu'il tirera un bilan de sa séance.

**7** Avez vous demandé d'autres informations avant d'agir ? Si oui, lesquelles ?

La seule information qui a été demandée est la question « qu'est ce que vous faites assises là et pourquoi vous vous arrêtez ? ». Mais cette question a été posée sur un ton très autoritaire, l'enseignant connaissant la « mauvaise réputation » des élèves en question par rapport aux dires de plusieurs enseignants. Ce à quoi Cindy a répondu sur un ton tout aussi vindicatif « j'en ai maré, il fait trop chaud et j'ai mal aux jambes ».

**8** Est-ce que vous avez eu un objectif quand vous avez choisi votre action ? Si oui, lequel ?

L'objectif poursuivi était l'adhésion et la participation de tous les élèves aux tâches demandées.

**9** Avez-vous pensé à d'autres objectifs avant de faire votre choix d'action ? Si oui, auxquels ?

L'autre objectif était d'afficher une certaine autorité.

**10** Aviez-vous des attentes concernant les conséquences de votre action ? Si oui, lesquelles ?

La seule chose attendue de l'action était une reprise immédiate de l'activité par l'élève.

**11** Décrivez en quelques mots l'action choisie : comment avez-vous agi ?

L'action a été immédiate et surtout, non réfléchi. L'enseignant a réagi de façon impulsive.

Les réponses à ce questionnaire nous éclairent un peu plus sur l'action de l'enseignant et vont nous aider à l'interpréter. Ceux sont en parties ces mêmes réponses qui serviront de bases pour faire l'analyse de la situation.

## INTERPRETATION DE LA SITUATION

Lorsqu'on veut faire une étude de comportement et interpréter ainsi une situation, il est nécessaire de prendre en compte les différents protagonistes dont il est question, à savoir ici : l'élève et l'enseignant. En effet, il est certain que l'un et l'autre ne vont pas interpréter la situation de la même façon. Ainsi, pour améliorer la relation enseignant/enseigné, il faut savoir se placer aussi du point de vue de l'élève.

### → Interprétation de l'enseignant :

- Pour lui, l'objectif est que tous les élèves, en même temps, réalisent les exercices.
- Il attribue une cause à ce qu'il perçoit comme un mauvais déroulement de sa séance : le refus de participation délibéré d'une élève qui de plus est perçue comme un élément perturbateur de la classe.
- Il n'attend pas d'évolution de la situation en écoutant l'élève et il l'attribue à des causes externes (cette élève n'aime pas faire d'efforts, beaucoup d'enseignants se plaignent de son indiscipline...) sans se remettre en question.
- Il privilégie l'objectif à court terme : ne pas interrompre le cours. L'image prédominante chez lui est l'image de l'enseignant qui répond immédiatement et résout tout de suite les problèmes. Elle l'empêche d'interrompre le cours pour prendre une distance par rapport à la situation.
- Il est fortement impliqué en se fâchant. Son implication émotionnelle est d'autant plus forte qu'il s'attend, s'il n'intervient pas, à une dégradation rapide de la situation.
- Il n'a qu'une perception ponctuelle de ce qui se déroule réellement pour l'élève.
- L'enseignant n'a pas évalué la pertinence de sa décision.

### → Interprétation de l'élève :

- L'enseignant n'explicitant pas aux élèves les choix qu'il fait, ils ne comprennent pas le processus qui l'a guidé. L'élève ne voit pas l'utilité de faire une séance de vitesse, elle n'attribue pas de sens à l'activité et se demande bien pourquoi elle devrait se fatiguer à courir.
- Après la réaction de l'enseignant, elle se sent exclue et ressent un malaise psychologique (« le prof ne m'aime pas »).

- L'élève est effectivement fatiguée par la chaleur et la quantité de travail qu'elle vient de produire. De plus, elle n'a pas l'habitude de fournir un tel effort physique. Rappelons que la classe dans son ensemble est pour le moins sportive et que l'enseignant, qui n'a pas l'habitude de travailler avec des élèves de collège, prévoit effectivement des séances assez lourdes.
- L'élève a eu des courbatures musculaires après la première séance de vitesse et n'a pas l'intention de repartir de cours en ayant mal aux jambes.
- Cindy n'a pas compris comment ni pourquoi il faut faire l'exercice et l'enseignant ne voit pas qu'elle se retrouve en situation d'échec.

⇒ Nous venons donc de voir à quel point il peut régner une incompréhension entre les deux partis en question. En effet, pour l'enseignant, l'élève veut simplement lui tenir tête et ne fait pas d'efforts alors que pour l'élève, c'est l'enseignant qui propose une situation « barbante », qui n'a aucun sens pour elle et qui, de plus, est trop fatigante et trop difficile à réaliser. Chacun attribue des causes différentes à la situation ; ce qui se traduit par une incompréhension professeur/élève.

⇒ Tableau récapitulatif :

	Comportement observé	Causes (interprétation)	Effets(conséquences)
Elève	Arrêt de la pratique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- chaleur</li> <li>- fatigue (manque d'entraînement, quantité de travail trop importante, séries enchaînées trop rapidement)</li> <li>- difficultés à réaliser l'exercice (situation d'échec)</li> <li>- situation qui n'a pas de sens pour l'élève</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- activité et apprentissages réduits</li> <li>- évocation d'excuses très vagues (mensonges) plutôt que de se reconnaître en situation d'échec</li> <li>- l'élève se sent rejetée par l'enseignant</li> </ul>
Enseignant	Réaction de colère de la part de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- déroulement du cours perturbé</li> <li>- remise en cause de son autorité</li> <li>- élève perçue comme un élément perturbateur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se met en colère</li> <li>- veut résoudre le problème en faisant preuve d'autorité</li> <li>- ne peut plus gérer la classe comme il l'aurait souhaité</li> </ul>

### **3 ANALYSE THEORIQUE**

L'action de l'élève n'est jugée que par rapport au projet qu'a fait l'enseignant. C'est donc bien nous, adultes, qui apportons notre interprétation personnelle, largement influencée par les conventions sociales, de ses défauts. Cette interprétation est bien évidemment imprégnée d'affectivité.

La situation peut, dans un premier temps, paraître peu gênante et le problème vite résolu puisque l'élève accepte de reprendre le cours. Mais elle n'est que le résultat de petits accrochages qui s'étaient déjà produits entre l'élève et le professeur. L'implication émotionnelle de l'enseignant comme de l'enseigné montre que le malaise est plus important qu'il n'y paraissait à la simple observation. De tels incidents apparemment « mineurs » peuvent très rapidement entraîner une dégradation des rapports enseignant/élève quand ils se multiplient et créent dans la classe un climat de tension peu propice aux apprentissages.

Si l'on veut éviter les effets psychologiques négatifs de ce genre de situation, il est nécessaire de savoir quels processus internes se déroulent dans les interactions enseignants/élèves. Rendre ces processus conscients, les étudier, les analyser, constitue une condition sine qua non de la transformation du comportement de l'enseignant face à telle ou telle situation. Et ceci passe par :

#### a - L'acceptation de l'élève tel qu'il est

Pour Carl R. Rogers, l'attitude d'un adulte devant un enfant doit être la même que celle du thérapeute devant son client. C'est une attitude de respect, d'acceptation de l'enfant tel qu'il est, et de confiance dans ses possibilités latentes.

C'est également ce que pensent P. VAYER et J.C BARAT qui écrivent dans la Revue E.P.S n° 105, que, « pour que l'enfant puisse s'accepter, il faut d'abord que l'adulte accepte l'enfant avec ses troubles et les comportements qui en découlent ».

L'adulte doit donc prévoir que son enseignement ne sera peut-être pas accepté, que son travail peut paraître inutile. Une telle attitude (élève refusant ce que lui apporte l'enseignant) est considérée habituellement comme intolérable, comme insupportable. Nous avons donc du mal à admettre qu'un élève puisse résister à nos désirs. C'est l'éternel problème de l'autorité. Or, « l'apprentissage ne se décrète pas...et rien ne permet de l'imposer à quiconque » ( Article 1<sup>er</sup> de la Charte de l'Association Apprendre ).

Or, dans la situation, l'adolescent est oublié, ou non consulté. Mais c'est bien pourtant lui qui doit désirer faire, réussir, découvrir, corriger... L'enseignant n'est là que pour favoriser la découverte.

#### b - La remise en cause de soi et de son enseignement

Toujours pour P. VAYER et J.C. BARAT, un changement dans la relation enseignant/enseigné ne peut s'effectuer que s'il y a remise en question de son enseignement par l'enseignant lui-même. Il faut « accepter d'entrer en relation avec soi-même et s'interroger sur la signification de son propre comportement ».

En effet, dans il l'apprentissage il est impossible de séparer le cognitif de l'affectif : apprendre (pour l'élève comme pour le professeur) suppose un travail sur l'image de soi et toute acquisition de connaissance engage nécessairement un réaménagement affectif.

Par exemple, ce qui est important ce n'est pas de se mettre en colère (si on considère la colère comme une soupape de sécurité) c'est de savoir pourquoi on se met en colère.

L'enseignant est souvent impliqué dans les affrontements de personnalités. Pour aider l'élève il doit accepter qu'il peut avoir tort et qu'il n'est pas tout puissant.

#### **4 HYPOYHESES DE REMEDIATION**

##### a – L'hypothèse de Maurice PIERON

Pour Maurice PIERON, l'enseignant peut modifier son enseignement en jouant sur deux facteurs :

- l'organisation de la leçon
- les contenus de la séance.

- *Les fonctions d'organisation*

Elles possèdent une signification de gestion, créent les conditions nécessaires à l'enseignement, précisent les formes d'organisation du travail, indiquent le matériel à utiliser, les déplacements à effectuer.

Les interventions d'organisation doivent révéler un souci de procurer les meilleures conditions de pratique à l'élève et de leur permettre de répéter l'habileté proposée, à de nombreuses reprises.

Pieron précise qu'en général, les fonctions d'organisation entrent dans la relation pédagogique dans une proportion de l'ordre de 20% à 25% et représentent parfois plus de 30% des interventions verbales de l'enseignant.

⇒ Cette notion d'organisation est donc une notion très importante qui peut influencer considérablement le déroulement du cours et la relation prof/élève.

- *L'intervention sur les contenus*

En ce qui concerne l'utilisation des contenus par les professeurs stagiaires, PIERON a fait le constat, après observations de ces derniers, qu'ils procèdent souvent par information partielle, par essais erreurs, par mises en place successives. Les interventions qu'ils adressent à la classe sont suivies d'indications individuelles qui précisent, corrigent, complètent, voire modifient ce qui a été mal prévu.

Les conditions dans lesquelles elles surviennent leur assurent une efficacité nettement moindre : « l'attention des élèves est engagée dans certaines tâches de manipulation ou de placement de matériel ou déjà distraite par les habiletés à réaliser ».

⇒ Il faut donc avoir bien préparé à l'avance les séances que l'on va proposer aux élèves (avoir prévus différents critères, comme des critères de réalisation ou de réussite ainsi que différentes variables, en essayant d'anticiper le plus possible les difficultés que les élèves risquent de rencontrer).

#### b – L'hypothèse de G TREUTLIN

Cet auteur propose quant-à-lui une réflexion en 6 étapes pour résoudre une situation problème survenant entre un élève et un enseignant. Les étapes de la réflexion ainsi définies sont :

- 1 Utiliser une stratégie d'interruption (aménager un temps de réflexion)
- 2 Utiliser une phase précédant la solution (prise d'informations concernant les causes)
- 3 Vérifier la conception de la situation
- 4 Collectionner des possibilités d'action (ce qui suppose : avoir préalablement réfléchi à la question )
- 5 Réfléchir et fixer les objectifs (et les expliciter)
- 6 Faire la liaison entre possibilités d'action – attentes concernant les conséquences des actions – objectifs et éliminer les possibilités d'action peu adéquates (choix négatifs)
- 7 Choix de l'action la plus adaptée

Il ajoute également que si l'enseignant veut transférer cette façon de réfléchir et d'agir dans ses cours, il doit chaque fois trouver une réponse aux questions suivantes :

- Est-ce que le répertoire d'action que vous maîtrisez est suffisant ?
- Est-ce que le « coût » de l'action élaborée n'est pas trop élevé ?
- Quels sont vos sentiments quand vous pensez à réaliser l'action choisie dans le cours suivant ?
- Est-ce que les conditions (nombre d'élèves, expériences antérieures des élèves, situation matérielle, etc...) vous permettent la réalisation de l'action favorisée ?

⇒ Beaucoup de ces étapes nous ramènent à la notion d'élaboration de contenus élaborée par Pieron où à la notion d'organisation. A ceci, Treutlin rajoute la notion de communication prof/élève (prise d'information sur les causes du problème, explicitation des thèmes et objectifs des séances) et d'interruption (afin de s'aménager un temps de réflexion et ne pas réagir sous le coup de l'impulsivité, la notion d'affectivité étant très présente).

### c – L'hypothèse de Jean-Yves ROCHEX

Pour lui, si certains jeunes refusent le système éducatif aujourd'hui, c'est parce que pour eux, l'apprentissage est réduit au suivi des consignes scolaires : « ces élèves sont centrés sur l'effectuation de tâches parcellaires qu'ils ne peuvent mettre en rapport avec des principes généraux tenant de la spécificité des disciplines et des contenus d'enseignement ».

Il distingue la notion d'activité de la notion de tâche :

- Une tâche est ce qu'il y a à faire (le contenu à proprement parlé).
- Alors que l'activité est « ce qu'il est nécessaire de mobiliser comme travail intellectuel, comme engagement de soi (qui ne se situe pas seulement dans l'ordre de la raison ou du travail cognitif) pour répondre à la consigne, effectuer la tâche ».

Travailler sur cette question n'est pas facile pour l'enseignant parce que l'activité telle que ROCHEX la définit ne se voit pas, elle n'est pas réductible aux comportements observables des élèves. Nous rejoignons ici une autre notion qu'il développe par la suite, à savoir la notion de sens que prend l'activité pour l'élève.

L'auteur précise que le sens n'est pas une composante mais un produit de l'activité qui est donc susceptible, de par les conditions de cette activité, de se déplacer, de se transformer, de se développer ou, au contraire de se perdre ou de s'étioler. Le sens est le rapport entre la composante objective et la composante subjective de l'activité ; donc toute transformation, tout événement se produisant sur l'une des composantes est susceptible de transformer l'ensemble des systèmes de sens investis et/ou produits dans l'activité.

⇒ Il existe donc un lien étroit entre sens et activité et si on effectue un changement dans l'activité, il y aura des répercussions sur le sens et donc sur le comportement de l'élève et la relation enseignant/enseigné.

### d – L'hypothèse de P.VAYER et J.C. BARAT

Eux aussi établissent une liste de recommandations à suivre pour améliorer la relation enseignant/enseigné à travers l'objet : l'enseignement.

Ils appuient leur hypothèse par une citation de C.R.ROGERS : « Les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie. Aussi, l'éducateur doit-il concentrer ses efforts sur le développement d'une relation, d'un climat conduisant à une connaissance autonome, personnelle et authentique ».

L'enseignant doit donc :

- 1 Créer un climat de sécurité
- 2 Créer ou mieux suggérer des situations éducatives à la portée de l'enfant et respectant ses intérêts (d'un point de vue cognitif)
- 3 Respecter les lois fondamentales de l'apprentissage : alternance activité/temps de repos...(par rapport aux capacités physiques des élèves)

4 Favoriser l'autonomie, le conduire à la découverte...

5 Favoriser le dialogue (expression, communication, dialogue)

⇒ On retrouve les mêmes notions que précédemment mais ils rajoutent la notion d'adéquation entre les possibilités, non seulement physiques, mais aussi cognitives, de l'élève avec la tâche et l'activité.

## e – Synthèse

Après avoir étudié les propositions de ces différents auteurs, nous allons faire une synthèse prenant en compte 2 points :

- Les changements effectués par l'enseignant sur sa façon de préparer ses séances (remise en cause de son enseignement)
- Les changements de comportement de l'enseignant qui interviennent directement sur le terrain (remise en cause de son comportement)

### ➤ La préparation de séance

Si on reprend les travaux des auteurs qui viennent d'être cités, on peut établir une liste de « recommandations » qui peuvent aider quant à la réalisation d'une préparation de séance. Cette liste est la suivante :

- avoir un objectif clair et facile à expliquer aux élèves comme fil conducteur
- prévoir l'organisation du cours, l'aménagement, en fonction des conditions (nombre d'élèves, expérience antérieure de ces derniers, leur âge, le matériel...).
- Etablir à l'avance des contenus clairs avec des critères précis en fonction de ce que l'on peut supposer que les élèves vont faire comme erreur
- Prévoir une participation plus active des élèves qui ne passe pas forcément que par la pratique et prévoir, par exemple à cet effet, des fiches d'observation...(mais aussi : chronométrage, commandements de départs...). L'implication et la responsabilisation des élèves pouvant permettre de les mener petit à petit vers la découverte et l'autonomie
- Créer des situations éducatives à la portée de l'enfant en respectant ses intérêts (d'un point de vue physique et cognitif et en permettant à l'élève d'y trouver du sens)

### ➤ La relation directe enseignant/enseigné sur le terrain

Toujours d'après les auteurs cités, il est recommandé :

- de ne pas avoir peur d'interrompre le cours pour mieux résoudre le conflit et s'aménager un temps de réflexion
- favoriser le dialogue et la communication prof/élève (prendre par exemple des informations sur la cause du problème, lui poser des questions..., mais également lui permettre de s'exprimer et de poser des questions + feedback positifs de l'enseignant, encouragements...) et accepter, le cas échéant, son malaise
- permettre à l'élève d'avoir une participation plus active (demander à ce dernier s'il ne voudrait pas aider le professeur...)

⇒ Il est donc très important, pour un professeur stagiaire, d'avoir bien prévu à l'avance ses séances. Mais il faut également savoir s'éloigner de sa préparation de cours si, malgré tout ce qu'on a pu essayer de prévoir, la situation ne fonctionne pas comme on aurait pu l'espérer.

La ligne conductrice de toutes les modifications qui vont être réalisées est la responsabilisation de l'élève car « la communication entre deux personnes nécessite l'instauration d'un rapport de responsabilité réciproque » ( HABERNAS, Théorie de l'agir communicationnel, Fayard Paris 1987).

## **5 EXPERIMENTATION MENE**

### a – L'enseignement

- *Analyse de la préparation*

➔ Les consignes sont peu précises.

De plus il n'est pas fait mention des critères de réalisation et de réussites destinés aux Elèves (c'est un moyen pour eux de s'auto-contrôler ou même d'aider un copain qui n'a pas compris comment réaliser la tâche).

L'enseignant donne des critères de réalisation sur le terrain mais ponctuellement et à des individus en particulier. Ces critères ne sont en fait donnés qu'aux élèves qui font une erreur et que l'enseignant voit faire l'erreur. Ceci ne veut pas dire que les autres ont forcément compris comment réaliser l'exercice et qu'ils n'ont pas besoin de ces critères. Ils peuvent par exemple réussir en imitant simplement et exactement ce que le professeur vient de montrer. Ou bien encore, l'enseignant peut le voir réussir sur un passage et ne plus vraiment porter son attention sur lui alors qu'il peut se retrouver en échec sur les autres passages.

Dans ce cas là, il n'y a pas de réelle mise en jeu des processus cognitifs et l'apprentissage n'est pas forcément bien intégré ou assimilé par l'élève.

De plus, pour l'enseignant cette fois, le fait de noter plus précisément les consignes qu'il prévoit de donner sous forme de critères de réalisation et de réussite, lui permet de ne pas en oublier certaines une fois qu'il est sur le terrain et de les expliquer plus clairement oralement devant les élèves puisqu'il y a réfléchi auparavant.

→ La préparation ne fait pas état de variables.

Ce sont pourtant ces dernières qui contribuent en grande partie à l'individualisation de l'enseignement. En effet, tous les élèves d'une même classe n'ont pas les mêmes qualités physiques ou même cognitives. Il est donc nécessaire de prévoir des variables qui vont permettre de simplifier la tâche pour un ou plusieurs élèves, ou même de la complexifier pour ceux qui l'ont déjà assimilée et qui la réalisent très facilement à chaque essais.

- *Bilan de la séance*

→ Du point de vue énergétique

- pression temporelle forte car la séance est raccourcie par la récréation
- les enchaînements entre les différents exercices et entre les séries d'un même exercice se font trop vite. Les élèves ont du mal à récupérer et sont rapidement fatigués. Pour faire tout ce qu'il avait prévu dans sa séance, l'enseignant privilégie la quantité à la qualité. Les temps de repos devraient être plus long et devraient servir à faire une correction générale.
- La quantité de travail prévue est également trop importante. Par exemple, pour le premier exercice, il était prévu 6 répétitions. Les élèves en ont fait 4. Sur le deuxième exercice, il était prévu 4 répétitions et ils n'ont pu en faire que 2.

→ D'un point de vue cognitif

- les élèves ont besoin de passer plus de temps et d'avoir plus d'explications sur les différents apprentissages moteurs abordés. Il ne connaissent pas le travail de gammes et ont du mal à le faire correctement et en étant concentrés. Cela les amuse dans un premier temps car cette situation est toute nouvelle pour eux et ils sont amenés à réaliser des mouvements et à se retrouver dans des positions inhabituelles pour eux.
- Ils n'ont également jamais abordé la notion de perte d'équilibre sur les départs. Pour travailler cette notion qui est également nouvelle pour eux, 4 situations différentes qui vont en se complexifiant ont été abordées alors que la première n'avait pas été comprise ni bien intégrée. Il n'y a pas eu assez de temps passé sur chaque situation (1 seul passage pour chaque) et certains élèves se retrouvent en fait en position d'échec pour chacune d'elles.
- Les élèves n'ont pas non plus des connaissances des étirements que propose l'enseignant. Ou du moins, pas sous cette forme là. Cette notion importante en éducation physique dans le cadre de la gestion de sa vie physique d'adulte ( au même titre que l'échauffement ), demande à être plus approfondie.

→ Du point de vue du sens

- le thème principal et les objectifs secondaires de la séance ne sont pas énoncés au début du cours : les élèves ne comprennent pas forcément pourquoi ils font tel ou tel exercice et le font parce qu'ils sont demandés par l'enseignant.



- Points négatifs → en ce qui concerne la communication (pas d'utilisation de différents modes de communication comme par exemple un support écrit, une démonstration...)
- en ce qui concerne l'adéquation tâche proposée/possibilité des élèves (les tâches proposées sont souvent trop complexes)
- en ce qui concerne la différenciation des tâches (il n'est prévu aucune variable, il n'existe pas de réelle individualisation de l'enseignement. Tous les élèves doivent faire la même chose)

⇒ Cette observation, très utile pour l'enseignant, va lui permettre de fixer son attention sur quelques points essentiels à améliorer (les points négatifs abordés plus haut).

- *Hypothèses de remédiation*

- utilisation d'une nouvelle grille : une nouvelle grille de préparation de cours est utilisée. Cette grille est la suivante :

Thème général de la leçon :							
Date :							
Classe :							
N° de la séance :							
	Objectif secondaire	Opérations	Organisation	Critères de réalisation	Variables	Critères de réussite	Bilan
Situation 1	Objectif fixé	Description de l'activité de l'élève	Aménagement matériel et humain	Consignes utilisées par l'enseignant	Réajustements éventuels	Possibilités d'auto-évaluation pour l'élève	Remarques à prendre en compte pour le cours suivant
Situation 2							

- Fiche d'observation distribuée à chaque élève. Observation par binôme prévue. L'observateur indique à l'observé ce qu'il doit corriger en priorité. Correction des départs uniquement dans un premier temps puis, de la course en elle même. Utilisation de la fiche imposée pour quatre séances (2 observations départs et 2 observations course). C'est ensuite aux élèves de gérer cette dernière, de l'utiliser ou non ; tout en sachant qu'elle leur sera utile lors de l'évaluation.

Comportement attendu :	Cela va me permettre de :	Je dois travailler en priorité
<b>Départs</b>		
<i>A vos marques</i> : placement dans les starting- blocks réglés (2 pieds entre la ligne de départ et le 1 <sup>er</sup> block, 1 pied entre les blocks)	- me mettre en déséquilibre au commandement suivant (le déséquilibre permet de vaincre l'immobilité et de prendre plus de vitesse), <b>jambes fléchies</b>	
<i>Prêts</i> : - épaules à la verticale des mains ou légèrement en avant - jambes fléchies	- me mettre en déséquilibre (je peut vaincre mon immobilité) - pouvoir pousser sur mes jambes pour prendre de la vitesse	
<i>Partez</i> : - Je suis attentif au signal - Mise en action (synchronisation bras/jambes, orientation oblique de la poussée, 1 <sup>ère</sup> foulées en fréquence)	- améliorer mon temps de réaction - m'équilibrer - prendre le plus de vitesse possible dès le départ	
<b>Course</b>		
Course en ligne droite	- parcourir le moins de distance possible	
Regard fixé (tête immobile)	- m'équilibrer - éviter les mouvements parasites de tête qui consomment de l'énergie - m'aider à courir en ligne droite	
Attitude de course ; buste droit, les genoux montent	- meilleure application des forces - faire de grande foulées pour avancer plus vite	
<b>Arrivée</b>		
Maintien de l'effort (j'attend de passer la ligne d'arrivée pour ralentir)	- ne pas perdre de temps sur l'arrivée	

- La fiche d'évaluation :

Explication des modalités d'évaluation : la note se divise en 3. Il y a une note /7 pour la performance, une note sur 7 pour la maîtrise d'exécution et une note sur 6 pour l'investissement, le comportement, la connaissance de l'activité..

Ainsi, même les élèves qui ne sont pas les meilleurs savent qu'il ne suffit pas de produire une bonne performance pour avoir une bonne note, ce quoi a pour effet de les remotiver. De plus, même les meilleurs devront s'appliquer dans la réalisation de leur course pour ne pas perdre de points.

Il faut préciser que la plupart des élèves de cette classe accordent une énorme importance à la note.

## FICHE D'ÉVALUATION

### Course de vitesse (50 mètres)

PERFORMANCE / 7 points

Temps filles	Points	Temps garçons
< à 7''50	7	< à 7 sec
7''50 à 8''	6	7'' à 7''50
8'' à 8''50	5	7''50 à 8''
8''50 à 9''	4	8'' à 8''50
9'' à 9''50	3	8''50 à 9''
9''50 à 10''	2	9'' à 9''50
> à 10''	1	> à 9''50

MAITRISE D'EXECUTION / 7 points

	Points
<b>Départ</b>	
<i>A vos marques</i> : placement correct dans les starting-blocks réglés	
<i>Prêts</i> : > épaules à la verticale des mains ou en avant légèrement > jambes fléchies	
<i>Partez</i> : > temps de réaction > mise en action	
<b>Course</b>	
Course en ligne droite	
Regard fixé (tête immobile)	
Attitude de course : buste droit, les genoux montent	
<b>Arrivée</b>	
Maintien de l'effort	

CONNAISSANCES / 6 points

<p>Connaître le règlement (commandements de départ...)            Chronométrer, juger, aider            Connaître les critères d'évaluation (auto-évaluation)            Savoir utiliser la fiche d'observation (co-évaluation)            S'approprier les principes de l'échauffement            Adapter son échauffement en fonction de son propre niveau            Participer activement avec la volonté de progresser            Proposer des solutions, gérer ses apprentissages            Respecter le matériel et les personnes</p>
---

- Les séances, surtout les premières (entrée dans l'activité), seront abordées sous une forme de travail plus ludique. Par exemple :
  - ✓ relais mettant en confrontation plusieurs équipes avec des plots à contourner, des rivières à sauter, des lattes à passer...
  - ✓ jeu du chat et de la souris avec différentes formes de départs (assis, allonger, debout...), épervier à l'échauffement...
  - ✓ parcours avec des lattes...

Mais ce travail sous forme de jeu est réalisé en mettant toujours l'accent sur un côté technique de l'activité (axe de course, position du buste, coordination bras/jambes, montées de genoux...).

- Différents rôles sont prévues pour certaines séances :
  - ✓ starter (connaissances des commandements de départ...)
  - ✓ chronométrage (utilisation du chrono)
  - ✓ observateur (utilisation de fiches)
  - ✓ coureur individuel ou dans une équipe

#### b – L'enseignant

Il va lui même changer son comportement face à Cindy et au reste de la classe. On peut repérer plusieurs changements :

- *Ceux qui touchent le groupe classe*

- augmentation du nombre de feedbacks en direction des élèves : encouragements et feedbacks positifs essentiellement.
- Laisser aux élèves plus d'occasions de s'exprimer : possibilité pour eux de pouvoir négocier la quantité de travail de certains exercices (faire un passage de moins sur les exercices qui demandent un gros investissement physique, mais aussi, possibilité de rester un peu plus longtemps sur un exercice qu'ils apprécient particulièrement ou encore, sur un exercice qu'ils n'ont pas eu le temps de bien comprendre).

- *En ce qui concerne l'élève en question*

Pour des raisons de clarté dans l'exposé, les changements qui s'effectuent dans la relation enseignant/enseigné seront abordés sous 3 formes différentes. Ce changement se caractérise par une modification du comportement de l'enseignant, ce qui aura des répercussions sur le comportement de l'élève.

Il n'existe bien évidemment pas de rupture très nette entre les trois étapes car toutes les modifications se font très progressivement et il peut même y avoir des retours en arrière (de l'étape 3 à l'étape 2 par exemple) en ce qui concerne quelques séances.

Les trois étapes sont les suivantes :

- 1<sup>ère</sup> étape : responsabilisation de Cindy en l'impliquant dans le déroulement des apprentissages sous une autre forme que l'activité motrice lorsqu'elle ne veut plus participer ou refuse de s'investir.
- 2<sup>ème</sup> étape : Cindy participe mais ses motivations sont des motivations extrinsèques ( « Je participe pour faire plaisir au professeur avec qui j'ai de meilleures relations ou pour avoir une bonne note » ).
- 3<sup>ème</sup> étape : Cindy passe d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque ( « Je participe non plus pour satisfaire l'enseignant mais pour moi, pour me faire plaisir et apprendre » )

### ✓ 1<sup>ère</sup> étape

Il s'agit, dans un premier temps, pour l'enseignant, d'accepter le refus de participation de Cindy mais sous conditions.

Après l'avoir questionner sur les causes de l'arrêt de la pratique, l'enseignant lui propose de l'aider à corriger certaines erreurs de ses camarades ou lui donne des tâches qui font plus parti de l'organisation du cours.

- starter, chronométrage (instauration d'une relation de confiance et acceptation d'éventuelles erreurs par l'élève mais aussi par le reste de la classe : c'est aussi en faisant des erreurs qu'on apprend. En cas de problème, on peut toujours refaire un chrono sur un second passage).
- Observation des coureurs à partir d'un critère bien précis (par exemple, se mettre à l'arrivée et regarder que les participants courent en ligne droite, que le regard soit horizontal et qu'il n'y ai pas de mouvements inutiles de tête...ou bien encore, se mettre sur le côté et observer la hauteur à laquelle montent les genoux...). Ces critères sont notés sur fiche.
- A la suite de l'observation, en discuter avec l'élève et l'ensemble de la classe. Discussion pour savoir pourquoi tel mouvement permet d'aller plus vite ou au contraire, ralentit la course...
- Expliquer en suite que ce travail technique entre en compte dans la notation, qu'il ne suffit pas de courir vite en utilisant seulement ses qualités naturelles. On peut courir plus vite grâce à l'entraînement physique mais aussi technique.

⇒ Cindy cherche à comprendre la logique de l'activité et, en voyant certains de ses copains corriger des défauts et être encouragés par l'enseignant, elle a envi d'essayer. Elle demande au professeur de l'observer durant sa course et de lui dire ce qui est bien et ce qu'il faudrait qu'elle améliore.

Suite à ça, des fiches d'observation sont prévues pour tous les élèves qui travaillent soit par binômes, soit par petits groupe lorsque des fiches sont oubliées. Les séances sont désormais prévues pour que chaque élève puisse utiliser les chronomètres ou bien donne un départ...

## ✓ 2<sup>ème</sup> étape

Cindy a désormais envie de participer mais ne fait pas encore entièrement les séances ( « c'est trop fatigant » ). Il s'agit, pour cette étape, de négocier les quantités de travail qu'elle réalise avec elle et de lui donner des responsabilités afin de « l'obliger » à participer.

- En accord avec l'enseignant, elle accepte d'essayer d'en faire un peu plus à chaque séance (« La prochaine fois, tu essaies de faire un passage de plus... »).
- Lors d'un exercice sous forme de relais, l'enseignant lui confie la responsabilité d'une équipe qu'elle a la charge d'organiser (choix de l'ordre de passage des coureurs en fonction de leur niveau et de la stratégie adoptée par l'équipe). Petit à petit, se sont les élèves eux-mêmes qui constituent les équipes et chacun, à tour de rôle va s'occuper de l'organiser.

⇒ Cindy finit par faire entièrement les séances prévues mais a besoin de beaucoup de retours de la part de l'enseignant qui est sollicité très souvent (« Vous avez vu ? C'était mieux cette fois n'est-ce pas ?... »). Elle donne aussi souvent des conseils à ses camarades pour bien montrer qu'elle a compris (« Mais non, c'est pas ça, t'as rien compris, il faut faire comme ça. Pas vrai Madame ? ») et prouve chaque fois qu'elle a raison en demandant confirmation au professeur de qui elle attend un : « oui, c'est bien vu ! ».

Elle répond également beaucoup aux questions posées par le prof pendant les temps de récupération.

## ✓ 3<sup>ème</sup> étape

Il faudrait maintenant que Cindy passe d'une participation pour l'enseignant à une participation pour elle-même (c'est à dire, passer d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque).

- l'utilisation des fiches qui permettent de mesurer les progrès techniques réalisés, se fait désormais de manière autonome, sans l'aide de l'enseignant. Certains élèves ne les utilisent plus du tout car ils n'en voient pas l'utilité et restent sur une logique compétitive de l'activité. Il s'agit surtout des élèves qui courent le plus vite. Cindy continue à l'utiliser.
- des situations sont également aménagées pour constater les progrès physiques (performances) sans que l'enseignant n'ait réellement besoin d'intervenir. Ceux sont les élèves qui se chronométrent eux-mêmes et organisent les départs.

⇒ Cindy devient de plus en plus autonome dans son travail et la demande affective vis-à-vis de l'enseignant devient progressivement de moins en moins importante. Elle le sollicite beaucoup moins. On note ici un passage à une relative autonomie dans les apprentissages. Elle a désormais le désir de parvenir à une maîtrise plus grande d'un aspect de sa vie ou encore, désir de réaliser quelque chose qui n'a jamais été obtenu.

## **6 RESULTATS**

Avant d'aller plus loin dans l'analyse des résultats, il paraît nécessaire dans un premier temps de définir cette notion. Il faut également se poser le problème de l'évaluation des résultats de l'enseignement.

Pour Maurice PIERON, les effets éducatifs peuvent se mesurer par rapport à l'amélioration :

- des qualités physiques (performance)
- des apprentissages (habileté motrice, maîtrise d'exécution)
- de l'attitude vis à vis des activités physique (investissement, connaissance de l'activité...)

Il faut tout de même souligner que ces trois données sont étroitement liées et qu'elles ont des répercussions les unes sur les autres.

Pour Marcel POSTIC aussi, « si on se centre sur les progrès de l'élève, on peut établir des modalités d'observation de ses comportements à des moments successifs d'un apprentissage instrumental. Il ne s'agit pas de s'en tenir aux seules performances réalisées ».

Ceux sont ces mêmes auteurs qui, tous deux, précisent qu'il existe des limites à l'évaluation des résultats d'un enseignement. Leurs remarques sont les suivantes :

- ces effets peuvent s'envisager à court terme mais aussi à long terme. Et « ce qui caractérise l'action éducative, c'est d'avoir des effets à long terme » (POSTIC M.). Or, nous ne pouvons mesurer ici que des effets à court terme, l'expérimentation ne pouvant être menée que sur une année (de plus, cette étude ne prend en compte que les deux trimestres qui viennent de s'écouler).
- les résultats d'un enseignement ne sont évidemment pas indépendants de celui qui reçoit.
- Tous ces effets ne sont pas aisément mesurables (en particulier ceux qui concernent l'attitude). Une grande place est laissée à la subjectivité. Il faut également souligner la relativité des instruments d'observation : il n'existe pas de grille type ou vraiment objective. Tout instrument est à construire par rapport à l'objectif d'observation qu'on se fixe.

⇒ C'est pour cela que je choisirais ici d'utiliser ma propre grille d'évaluation des élèves pour constater les effets de mon enseignement. En effet, elle reprend les trois critères énoncés par M. PIERON et a été élaborée d'après le projet de cycle course de vitesse dans lequel sont annoncés les objectifs fixés... L'objectif fixé en ce qui concerne Cindy, était qu'elle finisse par participer à toutes les séances et ce, du début à la fin. Ceci est assez facile à observer mais entraîne d'autres effets moins visibles que l'on va prendre en compte.

a – Résultat des évaluations du 1<sup>er</sup> trimestre

Pour l'activité vitesse :

	Note de performance / 7 points	Note de maîtrise d'exécution / 7 points	Note de connaissances / 6 points	Note totale / 20
Evaluation diagnostique de début de cycle (1 <sup>ère</sup> séance)	Temps réalisé : 12 sec Note : 1	2 points	2 points	5/20
Evaluation de milieu de cycle (6 <sup>ème</sup> séance)	Temps réalisé : 9''14 Note : 3	3 points	4 points	10/20
Evaluation de fin de cycle (12 <sup>ème</sup> séance)	Temps réalisé : 8''80 Note : 4	6 points	6 points	14/20

⇒ *Conséquences sur les qualités physiques* : on remarque chez Cindy, une amélioration de ses qualités physiques (qui se traduit par une amélioration de ses performances), surtout entre le début du premier trimestre (évaluation diagnostique) et l'évaluation finale. Cette amélioration qui paraît considérable n'est pourtant pas la plus importante car Cindy n'avait vraiment fait aucun effort lors de l'évaluation diagnostique. Elle était loin d'exploiter ses capacités à 100%.

⇒ *Conséquences sur les apprentissages* : on constate qu'elle a très bien compris comment fonctionnaient les fiches d'observation et elle les utilise. Elle réalise de gros progrès techniques comme l'indique sa note de maîtrise d'exécution, ce qui traduit une certaine qualité dans les apprentissages d'un point de vue moteur, mais aussi, d'un point de vue cognitif. Le fait qu'elle arrive également à conseiller d'autres élèves nous amène aux mêmes conclusions. Cindy a décidé d'apprendre, c'est à dire, de passer d'une ancienne représentation des choses ou manière de faire, jugée inefficace, peu satisfaisante... à de nouvelles compétences plus adéquates aux situations nouvelles qu'elle a décidé de maîtriser.

⇒ *Conséquences sur l'attitude vis à vis des A.P.S et de l'E.P.S en général* : on constate un investissement beaucoup plus important, que l'élève s'intéresse (elle pose beaucoup de questions), et répond souvent aux questions de l'enseignant. D'autres phénomènes, plus objectifs cette fois, nous permettent de constater la même chose. Il s'agit de la diminution :

- du nombre de dispenses ou mots d'excuse des parents présentés par Cindy
- du nombre d'oublis de tenue
- du nombre de retard

#### b- Conséquences sur le reste de la classe

⇒ Nous observons des répercussions sur d'autres élèves. En effet, Cindy entraîne ses plus proches copines à s'investir un peu plus dans les exercices proposés.

⇒ On peut constater également un changement de climat dans la classe. Les relations professeurs/classe sont plus détendues. Ceci est en grande partie dû à changement d'attitude de l'enseignant qui est devenu moins directif, a modifié sa façon de préparer les cours ainsi que leur mise en œuvre sur le terrain et donc son enseignement.

#### c – Conséquences sur les autres activités

⇒ Cindy est passée d'une situation d'échec à une situation de réussite pour l'activité course de vitesse. Cette réussite l'a en quelque sorte remotivée et elle s'investit maintenant dans les autres activités physiques du cycle.

### **7 CONCLUSIONS**

Il ne faut pas envisager l'apprentissage de manière unilatérale. Lorsqu'un problème survient avec un élève, l'enseignant doit aussi savoir remettre en cause son enseignement ainsi que son comportement. Il lui faut trouver les moyens pédagogiques adaptés, ce qui suppose qu'il aura cherché à comprendre les processus qui entrent en jeu dans la relation enseignant/enseigné ainsi que les rapports de cause à effet. Comme le dit M. POSTIC, nous avons coutume de penser que le maître enseigne, l'élève apprend, sans envisager que la réciproque peut être vraie. Il est possible d'aborder l'interaction professeur/élève comme un échange où chacun s'enrichit au contact de l'autre. Dans le cas présent, c'est grâce à une élève qui perturbe son cours que l'enseignant a pu modifier son enseignement et son style pédagogique. Cependant, même si cet enrichissement est mutuel, la relation doit demeurer assymétrique : l'enseignant est là pour aider les élèves.

Il ne faut pas oublier non plus que la stratégie utilisée ici a marché pour Cindy, mais l'approche aurait pu être très différente avec un autre élève posant pourtant les mêmes problèmes. L'enseignement dépend également en grande partie de l'enseigné en tant qu'individu.

Enfin, on peut souligner que chacun apprend avec une stratégie qui lui est propre mais qui n'est pas pour autant figée. Il peut la modifier et l'enrichir en fonction de ses expériences.

## BIBLIOGRAPHIE

- M. PIERON, « L'observation des enseignants », Revue EPS n° 173, janvier-février 1982  
« Comportement des enseignants d'EPS », n° 174, mars-avril 1982
- M. POSTIC, « EPS interroge Marcel POSTIC », Revue EPS n° 245, janvier-février 1994
- G. TREUTLIN, « Comportement des enseignants : diagnostic et modifications », Revue EPS n° 254, juillet-août 1995
- P.VAYER et J.C. BARAT, « La motivation et la relation en éducation physique et psychomotrice », Revue EPS n°105, septembre-octobre 1970
- J.Y. ROCHEX, « Le rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui », Revue EPS n°262, 1996