

PIERINI Laëtitia

IUFM de L'Académie de Montpellier

Centre de Montpellier

Lycée Georges Pompidou

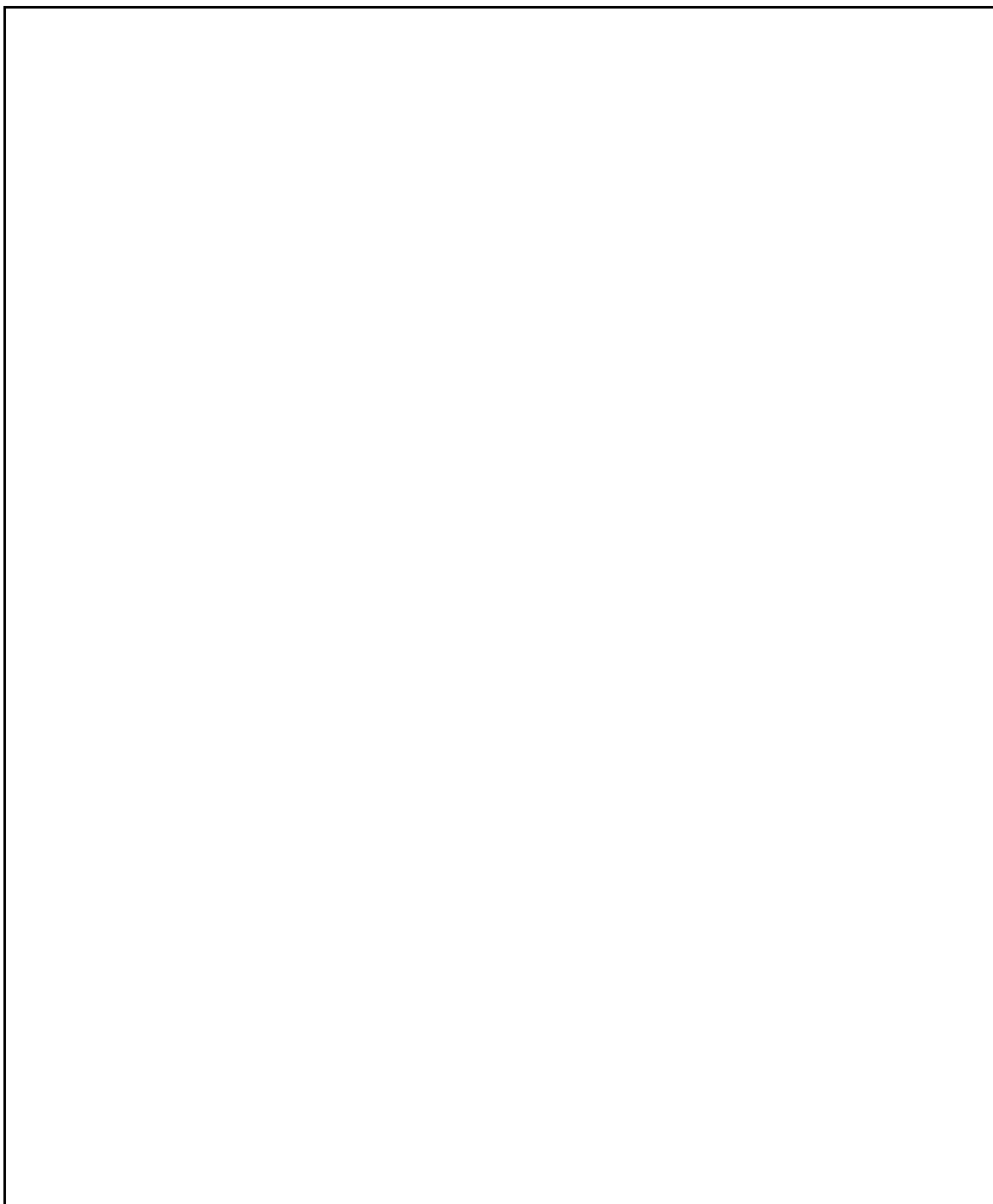
**AIDER.....A SE PASSER
D'AIDE !**

AUTONOMIE ET ACROSPORT EN SECONDE

Tutrice Mémoire : Mme VAREILHES Claude

Assesseur : Mr RIGAL Christian

Mention et opinion motivée du jury





SOMMAIRE

INTRODUCTION	p4
CADRE THEORIQUE	p6
Autonomie : processus et/ou produit de l'apprentissage	p6
Concept d'autonomie	p7
Autonomie à l'école	p8
L'action autonome : une action intentionnelle	p9
Les différents stades de l'autonomie	p10
BUT DE L'ETUDE	p10
CADRE DE TRAVAIL	p11
Nos deux classes de secondes	p11
Les indicateurs de l'autonomie	p13
Démarches d'intervention	p14
Choix didactiques pour la classe de 2 ^{nde} 7	p16
Choix didactiques pour la classe de 2 ^{nde} 8	p17
Bilan des cycles	p18
PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	p21
Une autonomie relative	p22
Les raisons de l'engagement	p24
L'échauffement : un indicateur précieux	p27

CONCLUSION ET PERSPECTIVES	p30
BIBLIOGRAPHIE	p31
RESUME	P32
ANNEXES	p33

INTRODUCTION

On dit que « ce qui influence le plus les professeurs dans leur manière d'enseigner, c'est la façon dont ils ont vécu leur passé d'élève, ce sont les modèles positifs ou négatifs qu'ils ont gardés dans leur mémoire et qui resurgissent quand il s'agit à leur tour de faire cours. » (ZAKHARTCHOUK, J.M, 2002)

Je le crois volontiers.

Et même si j'ai connu l'engouement pour le « management » dans le domaine du sport j'ai toujours voulu ressembler et devenir comme ces *personnes* dont l'inventivité pédagogique est au service de la socialisation et particulièrement cette enseignante d'EPS avec qui il était très facile de discuter !

Me voilà donc aujourd'hui devenir la propre actrice de mes idéaux : essayer non seulement de trouver des solutions pour rendre les apprentissages de mes élèves les plus attrayant possible, mais aussi par le biais de la *communication*, d'aider et de donner à chacun d'eux, les moyens de réaliser leurs projets à court, moyen et long terme. Et ainsi leur permettre de s'intégrer au mieux à la société.

Aussi je souhaite leur donner l'envie et la volonté de progresser et réussir en EPS et les *aider ... à se passer d'aide !*

C'est donc en m'appuyant sur le projet d'établissement du lycée Georges Pompidou et particulièrement sur les objectifs définis dans ce dernier, et repris par le projet d'Education Physique et Sportive, que la notion « d'autonomie » a été mise en avant dans les objectifs de nos différents cycles et notamment dans celui d'« acrosport ». Ceci afin de permettre à chacun de nos élèves d'atteindre les trois objectifs fixés par l'établissement et l'équipe pédagogique EPS, à savoir :

- ?? Fournir à l'élève les moyens de sa réussite.
- ?? Préparer l'avenir professionnel de chacun.
- ?? Préparer les citoyens de l'avenir.

Néanmoins, malgré nos convictions, enseigner l'acrosport avec nos deux classes de 2nde, semblait être une tâche relativement difficile au vu des nombreuses réticences de la plupart des garçons des deux classes (« c'est nul », « on n'aime pas la gymnastique » ou encore « c'est pour les filles ! »...), malgré une méconnaissance de leur part de ce qu'est l'acrosport !

Cependant cette activité est un bon support pour les différentes classes de cet établissement et donc pour nos deux classes. En effet, c'est une activité qui met en jeu de nombreux facteurs comme le travail de groupe, les mises en situations inhabituelles, acrobatiques et spectaculaires, l'aspect ludique et la possibilité pour tous d'être mis en valeur. De plus c'est l'introduction au sein du système éducatif d'un « nouveau mode d'entrée » dans les activités gymniques.

Le choix d'une telle activité se fait du point de vue des moyens qu'elle offre pour une EPS qui vise le développement des potentialités de l'individu et de ses capacités d'adaptation. Et du point de vue de l'importance culturelle qu'elle représente en tant que pratique.

C'est donc au regard des caractéristiques des élèves des deux classes mais aussi de la spécificité de l'activité, que le cycle a été orienté vers l'objectif *d'autonomisation des élèves dans les apprentissages*.

Ainsi nous allons tenter dans ce mémoire d'analyser comment cet objectif peut être atteint et quelle place l'enseignant occupe dans la sollicitation de l'autonomie du travail des élèves.

Avant de commencer notre analyse, il semble important de mettre en évidence, au vu de notre objectif, les liens susceptibles d'exister entre l'autonomie et l'apprentissage au sein du système éducatif.

CADRE THEORIQUE

AUTONOMIE : PROCESSUS ET/OU PRODUIT DE L'APPRENTISSAGE

« Les leçons qu'on fait rentrer de force dans l'âme n'y demeurent point » (PLATON, La République, livre 7) et c'est peut-être l'un des problèmes fondamentaux que véhicule l'école et auquel se trouve confronté tout élève.

En effet, le système éducatif actuel conserve son caractère rigide et obligatoire dans lequel les élèves qui exercent à leur façon un « métier », sont condamnés à des stratégies « d'acteurs dominés » (PERRENOUD, 1994,1996). Or l'une des finalités de l'école et de l'EPS en particulier n'est-elle pas de donner les moyens aux élèves de devenir « autonomes » ? (BO du 31 Aout 2001).

Dès lors peut-on s'étonner qu'« adolescents et adolescentes manifestent parfois des comportements faits de violences verbales et physiques ou, au contraire liés à des attitudes de replis ou d'inhibitions » (BO HS du 15.10.98). Aussi, par ses attitudes, de nombreux élèves compromettent, d'une part, leur réussite scolaire et leurs apprentissages, puis par voie de conséquence et dans une certaine mesure, leur insertion professionnelle et sociale future.

D'autre part, elles constituent un échec pour l'institution scolaire car elle souligne son incapacité à donner du sens aux apprentissages (MEARD et BERTONE, 1998).

Ainsi l'autonomie définie par KANT (1724-1804, « Critique de la raison pure ») comme « caractère de la volonté en tant qu'elle se détermine suivant son essence », et l'apprentissage semblent être liés dans un rapport dialectique : si l'autonomie est une finalité des apprentissages dans le milieu scolaire, elle n'en reste pas moins nécessaire à ses derniers.

Autrement dit, l'autonomie est-elle produit ou processus de l'apprentissage ?

Une telle question est semble-t-il source d'une étude beaucoup plus approfondie, que nous n'aurons pas le temps d'aborder dans ce mémoire mais qui demande réflexion au regard de la profession d'enseignant et des missions du professeur. Cependant nous tiendrons compte des théories cognitivistes (les plus prégnantes dans le domaine de l'action) qui déterminent l'activité cognitive, commandant le corps, comme résultant d'une multitude de calculs. Aussi l'individu est inséré dans un monde extérieur, existant indépendamment de lui et auquel il doit s'adapter.

Contrairement à cette approche, les théories bio-logiques , mettent en avant l'idée selon laquelle l'action produite n'est pas prescrite « par une instance centrale mais organisée à différents niveaux de l'organisme » (RECOPE, 2000, p12)

Ainsi le « modèle de l'autonomie » (comme le nomme VARELA, 1988) met en avant l'action comme première dans les apprentissages en EPS. Elle résulte de *l'intention de l'acteur* et fait émerger des connaissances dans le moment de son déploiement. Les connaissances sont alors « encapsulées dans l'action » c'est à dire fortement incorporées.

Bref, il semblerait donc aux regards des différentes théories concernant l'action, et puisque aucune ne saurait être exhaustive « parce qu'elle repose sur des faits indémontrables et des principes invérifiables qui concerne la nature profonde du réel et la relation entre l'esprit et le réel » (MORIN, 1980,1986 « La méthode »), que *l'autonomie de l'élève ne soit pas seulement un objectif à atteindre mais aussi un moyen d'apprentissage.*

Et même si les deux modèles sont hétérogènes, c'est en termes de complémentarité et d'alternative que la réflexion est engagée (DURAND et ARZEL, 2000, « Commande et autonomie en EPS »).

En effet, nous recherchons par le biais de l'acrosport à rendre l'élève autonome pour sa vie future mais aussi à solliciter cette autonomie dans les apprentissages pour une meilleure adaptation à l'environnement et une meilleure acquisition des différents apprentissages.

Aussi, « une stratégie pédagogique qui, d'une part, aménage l'environnement et qui d'autre part, laisse aux enfants la liberté d'auto-organiser leurs gestes s'avèrent bénéfiques aux apprentissages » et ce procédé implique « la nécessité de permettre à celui qui apprend de rechercher de manière autonome la solution motrice » (FAMOSE JP, 1991).

Il semble nécessaire dès lors de faire une analyse portant sur la compréhension terminologique du terme autonomie, très présent dans la plupart des projets établissements et dans les conclusions des analyses d'enseignement (PIERON, 1988), afin d'orienter au mieux notre analyse.

LE CONCEPT D'AUTONOMIE

Le « dictionnaire actuel de l'éducation » de LEGENDRE (1988) définit l'autonomie comme : « la liberté relative d'agir d'un individu sans intervention de l'environnement ».

Cette définition nous renvoie à la notion de liberté relative c'est à dire que le pouvoir d'action de l'individu est limité dans un cadre. Ce qui est manifestement le cas de tout être humain vivant dans une société régie par des lois !

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.

L'autonomie peut alors être décrite comme « la liberté relative d'un sujet de déterminer ses objectifs, de choisir les moyens de les atteindre et d'évaluer ses apprentissages » (LEGENDRE 1988).

Il s'agit de ne pas la confondre avec une autonomie absolue ou croire qu'elle implique une absence totale de contraintes : « l'individu autonome ne vit pas sans règles, mais n'obéit qu'aux règles qu'il a choisi après examen » (LALANDE A, « dictionnaire technique et critique de la philosophie », p101). Aussi la règle étant nécessaire pour vivre ensemble, l'autonomie ne prend tout son sens lorsque l'individu est confronté aux autres.

D'un point de vue psychologique, l'autonomie peut être définie comme le « comportement d'un individu qui n'obéit qu'aux lois qu'il s'est donné lui-même ou aux lois dont il a compris et accepté la valeur » (PIERON H, 42).

Ici l'autonomie est observable au regard du comportement malgré une difficulté à l'évaluer.

C'est semble-t-il accepter d'être différent et pouvoir s'opposer pour se conforter. C'est « être bien dans sa peau » (ANZIEU, théorie du « moi-peau »).

Ces définitions nous permettent de comprendre ce que signifie la notion « autonomie », néanmoins ce qui nous intéresse prioritairement c'est de comprendre ce qu'est l'autonomie au sein du système éducatif et comment cette notion est intégrée dans les différents enseignements scolaires et particulièrement dans ceux d'EPS.

L'autonomie à l'école :

L'autonomie est une notion relevant aussi d'une réflexion philosophique (KANT) et pédagogique (ROUSSEAU). Ce dernier parle de pédagogie active et non directive. D'ailleurs cette notion d'autonomie repose au sein du milieu éducatif sur un paradoxe car l'action d'éduquer implique l'influence volontaire sur une personne, donc de sa dépendance, au moins momentanée (MEARD et BERTONE, 1998) mais en même temps l'influence de l'enseignant a pour objectif de rendre l'élève autonome ! Une influence qui est mise en oeuvre dans le but de disparaître. Dès lors situé au centre de l'acte d'éducation ce paradoxe est une source permanente de contradiction. Il ouvre la voie à des dispositifs pédagogiques aboutissant à l'effet contraire de celui pour lequel ils étaient conçus initialement ! (MEARD et BERTONE, 1998). En effet, il semblerait, lorsqu'un enseignant sollicite les élèves pour agir avec plus d'autonomie, qu'il existe deux comportements contradictoires : ceux qui recherchent et exigent plus d'autonomie et se satisfont dans cette démarche pédagogique et ceux au contraire qui s'agitent, montrant des comportements instables voire une certaine agressivité... Le non-engagement peut se comprendre par un excès d'anxiété (phénomène d'insécurité) généré par les exigences pédagogiques, mais il peut être suscité par une tâche pédagogique peu attrayante et donc non imputable à un manque d'autonomie !

En effet une des premières conditions de l'engagement des élèves dans l'action et dans la relation particulière induite par la demande d'autonomie est le sentiment de sécurité.

Néanmoins, quotidiennement les enseignants se débattent avec cette « injonction paradoxale : sois autonome ! », une finalité inscrite institutionnellement dans les programmes : « la finalité de l'EPS est de former[...] un citoyen cultivé, lucide et autonome. »

Certains pédagogues s'orientent selon une conception « émancipatrice » de l'autonomie, ils disent rechercher la libération de l'adolescent, sa spontanéité, le développement de ses capacités créatrices alors que d'autres décrivent l'élève autonome comme celui qui accepte les règles, qui apprend seul les contenus proposés, bref l'élève qui se soumet au jeu scolaire, qui a bien intégré son « métier » d'élève (PERRENOUD, 1994) : on parle de conception « conformiste ». Et il semble difficile de ne pas s'orienter, comme la plupart des enseignants (MEARD, BERTONE et EUZET, 1996) vers une recherche de conformisme c'est à dire vers le second type d'autonomisation.

La question de l'autonomie est très prégnante dans le milieu scolaire. Elle s'est régulièrement posée aux enseignants depuis la fin des années soixante-dix (MARSENACH, 1981- MACARIO, 1984)

On peut alors se demander, puisque l'autonomie est un objectif à atteindre, comment l'enseignant peut rendre l'élève autonome ?

L'action autonome, une action intentionnelle :

Si l'on se réfère aux théories abordant le sujet de l'autonomie, on s'aperçoit que cette notion ne peut être abordée sans faire référence à la notion d'intention, de volonté et plus particulièrement à la notion de sens de l'action.

Le sens désigne « la raison d'être de quelque chose, ce qui explique et justifie son existence » (Grand dictionnaire Encyclopédique Larousse, 1984). Et dans le cadre du sens de l'action, ce dernier représenterait alors l'aspect générateur de l'activité du sujet.

Et c'est d'ailleurs une des préoccupations de l'enseignant : comment donner du sens aux apprentissages des élèves ?

Pour rendre l'élève autonome, il est donc souhaitable de donner du sens aux savoirs, de le motiver, lui donner un « motif » d'action... (MEARD et BERTONE, 1998).

Mais motiver l'élève ne suffit pas il faut qu'il ait un projet, une activité intentionnelle, il faut qu'il apprenne seul ou collabore aux apprentissages de ses camarades.

Et c'est, semble-t-il, en ce sens, que l'enseignant a la possibilité de rendre l'élève plus autonome dans ses apprentissages. Non pas en lui demandant de l'être mais en l'aidant à comprendre le sens des apprentissages proposés et surtout en donnant du sens aux apprentissages.

Aussi tout individu a besoin de trouver un sens à ce qu'il fait et entreprend pour agir de façon intentionnelle : « chacun tente de dire et de faire en priorité ce qui a le plus de sens pour lui, lorsqu'il est pris dans une situation dont il n'est pas maître, il cherche à fuir, à s'impliquer le moins possible (PERRENOUD, 1996, « sens du travail et travail du sens à l'école »).

Et comme le dit cet auteur, le « sens se construit, il n'est pas donné d'avance » à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations, il se construit en situation dans une *interaction et une relation*.

D'ailleurs, l'élève devient plus autonome et motivé lorsqu'« un rapport de collaboration entre pairs vient médier le rapport individuel à l'objet d'apprentissage » (MEARD et BERTONE, 1998, p90)

Mais l'élève devient-il autonome du *jour au lendemain*, est-il autonome s'il est capable de... ?

Les différents stades de l'autonomie :

L'autonomie est un thème qui fut abordé par MEARD et BERTONE (1996) au regard du type de rapport à la règle. Il s'agit pour eux de dépasser une conception binaire qui fait s'opposer l'anomie et l'autonomie. L'élève ne devient pas autonome du jour au lendemain. Il est possible de distinguer des niveaux d'attitude autonome (LOUSTE-SOURELLE jenny, PLC2, 2000):

- ✂ *L'anomie* : l'individu ignore et rejette involontairement toutes règles élémentaires car il n'est pas capable de les repérer comme tel.
- ✂ *L'autonomie négative* où l'individu refuse de se soumettre volontairement aux règles parce que son système de valeurs sous-jacent est différent (des valeurs dominante de la société, des valeurs de l'école...)
- ✂ *L'hétéronomie* où l'individu se soumet docilement à la règle, accepte un système de valeurs imposées à l'extérieur.
- ✂ *L'autorégulation* : l'individu reconnaît le système de règles car il y trouve un sens.
- ✂ *L'autonomie* : l'individu est capable de négocier, d'élaborer, de considérer qu'une règle ne vaut que pour sa fonction et non pour elle-même.

Cette étude met en avant le fait que l'apprentissage de l'autonomie est permanent et progressif ; on peut repérer un balisage du parcours vers l'autonomie.

BUT DE L'ETUDE

Aussi au regard de cet approfondissement théorique, la question qui se pose est la suivante : comment l'enseignant doit et peut solliciter l'autonomie des élèves en tant que catalyseur de leurs apprentissages à travers l'activité acrosport ?

L'hypothèse qui se dégage alors est qu'il existe un rapport dialectique entre les choix didactiques de l'enseignant et l'autonomie des élèves .

CADRE DE TRAVAIL

Pour répondre à l'hypothèse de travail, nous avons appuyé notre analyse sur le déroulement d'un cycle d'acroport avec deux classes différentes : la classe de 2^{de}7 et celle de 2^{de}8.

Nos deux classes de seconde :

Le choix de ces deux classes de secondes s'est effectué au regard des différences et des similitudes d'attitudes et comportements des élèves de ces classes et ainsi que de leurs profil observés lors du cycle précédent.

La classe de 2^{de}7 :

?? Caractéristiques des élèves :

C'est une classe avec laquelle il est agréable de travailler puisque se sont des élèves sympathiques et avec qui les discussions sont possibles et se font sans altercations. De plus ils sont pour la plupart très dynamiques et *sportifs*, ce qui permet une mise en activité rapide. Néanmoins leur dynamisme engendre quelques fois des comportements contraires à ceux attendus (discussions plus ou moins fortes, expression des sentiments et émotions de manière forte, se divertissent au lieu de travailler...)

Il ressort, au vu du cycle précédent et des conseils de classe du premier et second trimestre, que cette classe manque d'attention et d'écoute lors de la transmission des consignes. Aussi il faut sans arrêt leur demander d'arrêter de discuter pendant la transmission des consignes, ce qui prend un peu de temps.

Certains élèves restent sur leurs acquis et en font un minimum, ce qui demande beaucoup d'attention de la part de l'enseignant et de nombreuses interventions.

Il y a une bonne ambiance de classe, en effet la plupart des élèves s'entendent bien entre eux.

En acroport, peu d'élèves ont déjà pratiqué cette activité. Et l'évaluation diagnostique met en avant une difficulté de maîtrise des éléments gymniques et artistiques ainsi qu'un manque de discernement dans la faisabilité des figures, du point de vu sécuritaire !

Au regard de ces caractéristiques et de la spécificité de l'activité acrosport, les besoins des élèves ont été analysés et répertoriés (les besoins qui nous intéressent principalement pour cette étude sont écrits en italique) :

Plan moteur	<p>?? Utiliser efficacement les aides et les parades.</p> <p>?? Faire et défaire la figure de manière contrôlée.</p> <p>?? Maîtriser les figures</p> <p>?? Trouver des signaux permettant la synchronisation dans la réalisation des figures.</p> <p>?? <i>S'échauffer seul ou en groupe et connaître les principes d'un échauffement.</i></p>
Plan des attitudes	<p>?? Connaître les règles de l'activité et les respecter</p> <p>?? <i>Etre plus « autonome » dans ses apprentissages, c'est à dire créer un enchaînement en collaboration avec le reste du groupe, faire des choix au regard de ses capacités et compétences et celles du groupe...</i></p> <p>?? Etre responsable de sa sécurité et de celle des autres.</p> <p>?? S'accorder une confiance mutuelle, respecter les autres (spectateurs, juges, observateurs,...)</p>

Il est évident qu'avec une classe relativement dynamique, peu attentive et au regard de la spécificité de l'activité, les règles de sécurité feront l'objet d'un apprentissage approfondi (cf. annexe : « les principes fondamentaux »).

La classe de seconde 8

?? Caractéristiques de élèves :

C'est une classe avec laquelle il est aussi agréable de travailler. Les élèves de cette classe sont pour la plupart des élèves sérieux et *travailleurs*. Ce qui permet à l'enseignant de consacrer du temps aux interactions individuelles.

La transmission des consignes se fait plus rapidement qu'avec la classe de 2^{de}7 au regard d'une plus grande attention et d'une plus grande écoute. Et elles sont respectées avec très peu d'interventions de l'enseignant.

C'est une classe plus calme et moins dynamique que la classe de 2^{de}7. Certains élèves en font le minimum où voire ne viennent pas en cours (3 élèves).

Les relations entre les élèves de la classe sont très bonnes et il règne une bonne ambiance, au sein de ce groupe classe.

En acrosport, peu d'élèves ont déjà pratiqué cette activité. Et l'évaluation diagnostique met en avant une difficulté de maîtrise des éléments gymniques et

artistiques et une appréhension quant au regard d'autrui (difficulté à passer devant les autres sans être un peu gêné !).

Au regard de ces caractéristiques et de la spécificité de l'activité acrosport, les besoins des élèves ont été analysés et répertoriés (les besoins qui nous intéressent principalement pour cette étude sont écrits en italique) :

<p>Plan moteur</p>	<p>?? Utiliser efficacement les aides et les parades. ?? Faire et défaire la figure de manière contrôlée. ?? Maîtriser les figures ?? Trouver des signaux permettant la synchronisation dans la réalisation des figures. ?? <i>S'échauffer seul ou en groupe et connaître les principes d'un échauffement.</i></p>
<p>Plan des attitudes (ce qui nous intéresse principalement pour cette étude).</p>	<p>?? Connaître les règles de l'activité et les respecter ?? <i>Se sentir responsable du choix des figures et de leur difficulté.</i> ?? Etre responsable de sa sécurité et de celle des autres. ?? Accepter les différents rôles sociaux (spectateur, juge et pratiquant) ?? <i>Se sentir capable de passer devant les autres (être vu et jugé).</i></p>

Les règles de sécurité feront l'objet d'un apprentissage approfondi (cf. annexe : « les principes fondamentaux ») au regard de l'activité dans laquelle des pyramides humaines sont réalisés (appuis sur les *grosses* ceintures, regarder quand on descend du porteur...).

Ces deux classes, malgré quelques différences, ont un profil qui reflète la population d'élèves du lycée Georges Pompidou dans les enseignements généraux, à savoir des élèves pour la plupart en réussite scolaire, respectueux des autres élèves et des enseignants.

Les indicateurs de l'autonomie :

A travers l'activité acrosport, nous avons tenté de rendre nos élèves plus autonomes mais aussi, et plus particulièrement, de solliciter leur autonomie dans les apprentissages pour une meilleure réussite au vu des diverses acquisitions souhaitées.

A partir des différents fondements théoriques, l'autonomie des élèves peut être perçue au regard des différents comportements et attitudes pendant le cycle.

Nous analyserons donc notre hypothèse de travail par le biais de :

?? **L'investissement dans la tâche** c'est à dire la quantité de travail fourni pour réussir la tâche, sans interventions de l'enseignant, en s'appuyant sur les *fiches des figures* (artéfacts didactiques). Celui-ci sera observé grâce à un **support vidéo** et quantifié.

En effet la plupart des séances des deux classes a été filmée (un caméscope est posé dans un coin de la salle de judo) afin d'observer les différents comportements des élèves lors de leur travail en autonomie et les différentes interactions possibles entre l'enseignant et les élèves (mais aussi des élèves entre eux). De plus, une **fiche d'observation** sur l'attitude et le comportement de chaque élève, est remplie par l'enseignant au cours de chaque séance pour avoir une trace écrite de ce qui s'est passé avec les élèves et comprendre l'évolution de leur travail. **Les bilans des séances et un questionnaire sur les motifs d'action des élèves** permettront une analyse plus complète de cet investissement dans les différentes tâches proposées.

- ?? **La maîtrise d'exécution** des différentes figures réalisées. Celles-ci seront **filmées** lors de l'évaluation sommative et terminale. Aussi nous pourrons mettre en avant les progrès des élèves entre les deux évaluations et par conséquent le travail effectué. **Une trace écrite (notes et annotations)** des différentes évaluations permettra une meilleure analyse de ce qui a été fait et réalisé pendant le cycle (cf. fiche évaluation en annexe)
- ?? **Les capacités créatrices** lors de la conception de l'enchaînement. Celles-ci seront **évaluées** lors de l'évaluation sommative et terminales (par conséquent **filmées**) en fonction d'un barème précis (cf. grille d'évaluation p15) mais aussi en fonction des aptitudes à utiliser ou non, de manière systématique ou non, les éléments gymniques simples présentés lors de l'échauffement et à les synchroniser.
- ?? **L'échauffement général** à mettre en place et à réaliser par groupe sans interventions de l'enseignant à partir de la troisième séance. Celui-ci devra être **mis par écrit** et rendu au professeur lors de la dernière séance d'acrosport. De plus, il devra être réalisé lors de la première séance de base-ball, toujours par groupe de 3-4 et sans intervention de l'enseignant.

Démarches d'intervention :

☞☞ Similitudes entre les deux classes :

Les élèves constituent, à la troisième séance, des **groupes par affinités** de 4 à 5 personnes qui restent stables tout au long du cycle jusqu'à l'évaluation terminale. A chaque séance (dès la troisième) chaque groupe travaille **une figure** dessinée sur une feuille et **la liaison** qui doit la précéder ou la suivre (entrée-liaison centrale-final). Le **choix des rôles** (porteur ou voltigeur) est laissé libre à chaque groupe pour chacune des figures de l'enchaînement. Chaque élève du groupe doit participer à la réalisation de chaque liaison, c'est à dire que pour chacune d'elle aucun arrêt n'est *accepté*.

L'enchaînement doit être conçu et réalisé sur **fond musical**. Chaque groupe choisi sa propre musique et amène le disque compact ou la cassette choisi à chaque séance.

Aucune *restriction* n'est faite quant aux choix des musiques si ce n'est pour les musiques à caractères racistes ou utilisant des propos vulgaires !

Un poste CD et cassettes audio est mis à leur disposition. Chaque groupe a la possibilité de l'utiliser à sa guise en respectant la volonté des autres groupes à s'en servir aussi.

En ce qui concerne **l'aide et la parade**, elles constituent des contenus d'enseignement à part entière, indissociables de toute figure.

Toutes les deux séances chaque groupe présente aux **spectateurs** la partie d'enchaînement travaillée depuis le début du cycle (2^{ème} séance !). Les **juges** désignés par l'enseignant (un groupe par passage) et ce dernier donnent leurs *avis* sur la prestation en s'appuyant sur les points précis définis sur une fiche de maîtrise et d'exécution (établie et présentée à la classe préalablement par l'enseignant).

Ils ont la possibilité d'installer le matériel nécessaire à l'exécution d'une figure ou d'un élément acrobatique (pleyel) et de faire appel à l'enseignant pour une parade.

Le cycle doit aboutir à la conception et la construction d'un enchaînement dont les finalités sont :

?? Réaliser collectivement et juger un spectacle gymnique constitué de trois figures statiques composées à partir de deux types de formations différentes et une figure statique déplacée avec support musical, dans le respect du code de référence.

L'évaluation se fait par l'enseignant et les élèves des autres groupes à partir de points indiqués sur un tableau et disponible à chaque séance.

Evaluation classe de 2^{nde}8: (tableau identique pour la classe de 2^{nde}7 avec quelques variables en fonction des choix didactiques)

<u>RESPECT DES FIGURES</u>		/1
	Bonification difficulté	/2
<u>MAÎTRISE DES FIGURES</u>	Stabilité (tenue 3'')	/2
	Tonicité et correction	/2
<u>ELEMENTS DE LIAISON</u>	Continuité	/2
	Originalité	/1
	Correction	/2
<u>ELEMENTS INDIVIDUELS</u>	Originalité/ diversité	/1
	Fluidité et synchronisation	/1
	Correction	/1
<u>GENERALITE</u>	Originalité et correction entrée	/2
	Concordance avec musique	/1
	Originalité et correction final	/2

<u>PENALITE</u>	Figure manquante	-1
	Figure qui s'écroule	-2
	Parler/ rire	-2
<u>NOTE</u>		/20

Chaque élève possède une « **fiche jury** » dans laquelle les annotations sont sous forme de symboles (+, O, -).

Tous les enchaînements sont filmés lors des évaluations sommative et terminale. Le support vidéo permet une notation par l'enseignant beaucoup plus juste, vu sa complexité.

De plus ce support donne l'occasion aux élèves d'observer leur réalisation.

Après la troisième séance les élèves **s'échauffent par petits groupes** selon un référentiel « rituel » mis en place par l'enseignant les trois premières séances et dans le cycle précédent. Cet échauffement comprend toujours trois parties : mobilisation cardio-vasculaire, mobilisation des articulations et étirements. Selon l'activité certains mouvements et étirements peuvent être modifiés.

Lors de ces échauffements en autonomie, l'enseignant a un regard sur les groupes et passe vers chacun d'eux pour poser des questions relatives à ce qu'ils font, ajouter des consignes supplémentaires....

Une fiche d'observation concernant cet échauffement donne l'occasion à l'enseignant de faire un bilan sur l'objectif défini en début de cycle : savoir s'échauffer seul ou en groupe et comprendre les principes d'un échauffement.

L'échauffement spécifique, proposé par l'enseignant à chaque séance, se fait à partir d'un « panel » d'éléments gymniques, acrobatiques et artistiques leur permettant de les aider dans la création de leurs liaisons.

A la fin de chaque séance la classe met en place des étirements. Cette séquence est un appel au retour au calme, très bénéfique à la suite d'une telle *émulation* à la pratique de l'activité acrogym.

Choix didactiques pour la classe de 2^{nde}7 :

?? Des figures imposées et validées :

Les différentes figures de l'enchaînement et leur ordre dans celui-ci ont été imposées. L'enseignant a choisi des figures réalisables par la plupart des élèves (ni trop faciles, ni trop difficiles) afin de gérer au mieux la sécurité des différents groupes et leur travail. Ceci dans le but aussi de leur laisser plus de temps pour la création et réalisation des liaisons. Chaque groupe réalise les figures à partir d'une *fiche des figures*.

Lorsque le groupe pense maîtriser les différents critères de réussite des figures (tenue 3'' après stabilisation, figure faite et défaite correctement, descente contrôlée et synchronisation des actions) il sollicite l'enseignant pour une validation. Si la figure n'est pas *validée*, l'enseignant indique les critères de réalisation à prendre en compte pour réussir la figure et le groupe continue à travailler.

?? La création des liaisons :

Celles-ci peuvent être créées à partir du panel proposé pendant l'échauffement spécifique. Cependant il est fortement conseillé d'intégrer à ces liaisons des éléments artistiques. Une seule restriction est en prendre en compte : un même élément gymnique, acrobatique ou artistique ne peut être réalisé que deux fois maximum par un même élève, dans tout l'enchaînement.

Choix didactiques pour la classe de 2^{nde} 8

?? Des figures choisies dans un répertoire :

Chaque groupe d'élèves dispose de fiches formant le répertoire des figures qu'ils peuvent travailler et réaliser. Les figures sont classées selon des difficultés de réalisation (A-B-C).

Les figures duos, trios ou quatuors sont répertoriées par des dessins au dessous desquels est annotée la difficulté. Deux figures quatuors doivent être présentées dans l'enchaînement ainsi qu'une figure composée de deux duos ou d'un duo et d'un trio. De plus une figure statique déplacée doit être choisie. L'ordre de réalisation de ces figures dans l'enchaînement importe peu. Cependant chaque groupe, avant l'évaluation, dessine l'ordre de réalisation choisi des figures et des liaisons dans une fiche enchaînement (cf.annexes).

A chaque séance, chaque groupe travaille une figure qu'il choisit en fonction des capacités et compétences de chacun des élèves du groupe mais aussi et surtout en fonction des différents « gabarits ».

Il arrive que certaines figures choisies soient trop difficiles à réaliser pour le groupe. Aussi l'enseignant conseille le choix d'une autre figure afin que la finalité soit atteinte et particulièrement celle de réaliser 4 figures dans l'enchaînement.

?? Des liaisons originales :

La création des liaisons est laissée libre à chaque groupe en leur permettant d'utiliser celles du panel présenté lors de l'échauffement. Celles-ci doivent être le plus originales en évitant de faire toujours la même chose et en essayant de varier entre les éléments gymniques, acrobatiques et artistiques.

Dès lors, différents choix didactiques (artéfacts didactiques) ont été faits en fonction des caractéristiques des élèves : « augmenter » l'autonomie des élèves de 2^{nde}7 et la « solliciter » chez ceux de 2^{nde}8. en effet, ces artéfacts constituent un support pour le travail en autonomie de chaque groupe. Notons que ces choix influencent alors les résultats obtenus.

Bilan du cycle :

L'investissement dans l'activité a été relativement important, aussi la plupart des élèves passaient la séance à travailler leur enchaînement. Peu de « temps morts » ont été observé, lors du visionnage à posteriori des différentes vidéos.

De plus, il semblerait que cette activité ait encouragé les élèves à s'investir, même les garçons, par le fait que chacun ait trouvé une entrée correspondant à son niveau (ni trop facile, ni trop difficile).

Il est à noter que le fait de laisser les élèves travailler entre eux, avec leurs camarades , de pouvoir juger et observer la prestation des autres groupes, a impulsé une certaine dynamique *positive* dans le groupe classe et dans les différents groupes. En outre, la cohésion initiale des différents groupes a facilité la communication, coopération et l'intégration.

La quantité de travail fourni (plus de 60% du temps pour chaque groupe) par les élèves au cours du cycle a permis la *stabilisation des acquis* (objectif poursuivi en classe de seconde). Les différents enchaînements produits lors de l'évaluation ont montré une diversité et maîtrise relativement satisfaisante, puisque la moyenne des deux classes est supérieure à 12 (2^{nde}7 : 12,9 et 2^{nde}8 : 12,1)

Les différents types d'attitudes observés :

D'une manière générale les élèves s'entraident et coopèrent entre eux lors de la création, construction et réalisation de l'enchaînement. Un groupe de filles a même aidé un autre groupe en difficulté dans la création de leurs liaisons dans la classe de 2^{nde}7.

L'aide de l'enseignant a été sollicitée par tous les groupes et l'intervention apparaît alors comme une aide à la résolution d'un problème posé plus qu'à une remédiation globale et anonyme. C'est en cela que les relations enseignant/ élèves sont bonnes. L'enseignant peut dans cette activité avoir un *regard* sur l'ensemble de la classe et intervenir de façon individuelle et/ou au niveau du groupe afin de donner à chacun les moyens de sa propre réussite.

Ces interventions permettent d'apprendre à connaître les élèves et d'apprécier plus finement leurs besoins, envies, faiblesses, difficultés...et de comprendre le pourquoi de certains comportements et attitudes.

Certaines attitudes typiques ont pu être observées :

?? Les élèves pour lesquels l'activité est attrayante, pour diverses raisons (appartenance à un club de gymnastique, côté artistique, nouveaux apprentissages...) se sont fortement investis et impliqués dans la pratique de cette activité.

Aussi leurs enchainements, originaux et très bien maîtrisés, sont le reflet de leur investissement.

?? Les élèves qui en ont fait un minimum, profitant de leur marge d'autonomie qui leur a été laissée.

Les raisons de cet engagement minimum sont diverses et pas forcément imputable à l'élève :

- Activité peu intéressante (pas de sens pour eux !)
- Se laisse « porter » par le reste du groupe
- Peur de se montrer
- Difficulté dans la création (par manque d'idée)
- .../...

?? Les élèves absents sans justificatifs.

?? Aucun élève n'a rien fait du tout. Tout le monde a adhéré, à des degrés divers, aux apprentissages de cette activité.

La mise en action dès le début du cycle s'est faite rapidement, hormis une difficulté à accepter le regard des autres, lors des deux premières séances, pour les deux classes et particulièrement pour celle de 2^{nde}8.

Cependant certains aspects problématiques ont été mis en évidence. En effet, l'organisation des groupes par affinités a engendré des comportements, attitudes parfois en décalage avec ceux valorisés dans le cycle. Certains élèves ont fait preuve de « paresse sociale » et ont développé des pratiques allant à l'encontre des objectifs éducatifs.

En effet, certains sont parfois trop bruyants, particulièrement pour la classe de 2^{nde}7.

Il a fallu passé, avec ces groupes, du temps à canaliser cette énergie débordante néfaste à leurs progrès et au *travail*.

Certains passent beaucoup de temps à discuter notamment la classe de 2^{nde}8 et particulièrement lors du choix des figures à affectuer et du rôle de chacun qui semble difficile à faire.

Rappel de la problématique :

L'autonomie est une finalité institutionnelle du cycle terminal. Aussi, l'enseignant a pour mission de permettre aux élèves de devenir des « citoyens lucides, cultivés et autonomes ».

Et c'est par le biais de ses enseignements que le professeur donnera les moyens à chacun des élèves d'acquérir une certaine autonomie dans leur vie sociale et professionnelle future.

Aussi enseigner c'est *aider à se passer d'aide*, c'est à dire viser toujours le moment où l'élève sera seul face à la difficulté.

En effet comme le cite ZAKHARTCHOUK (2002), beaucoup d'élèves se débrouillent *en gros* quand le professeur est là pour donner un coup de main, pour réorienter celui qui se trompe, pour guider, mais seul face à leur *pratique*, ils sont souvent dans l'échec et perdus. Que faire alors ? Sans doute viser cette autonomie d'action ?

Car quand les élèves demandent de l'aide c'est plus la réponse qu'ils attendent que la méthode qui leur permet d'arriver au résultat.

Il est important de prendre garde à ne pas tomber dans le « piège de l'assistanat » et ne pas faire en quelque sorte le travail à leur place. C'est en ce sens que l'enseignant se pose la question de savoir comment il peut et doit solliciter l'autonomie des élèves comme catalyseur de leurs apprentissages ?

C'est une question d'une grande complexité à laquelle nous avons été confrontée (et serons confrontée par ailleurs !). Sans prétendre à l'exhaustivité de notre réponse il semblerait cependant, en nous appuyant sur certaines théories de l'action et sur le peu d'expérience vécu, que les choix didactiques fait par l'enseignant influencent l'autonomie de l'élève dans les apprentissages.

PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Présentation du cycle :

L'enseignant, au regard des caractéristiques de ses élèves, de la spécificité de l'activité et des objectifs et finalités institutionnelles à atteindre, met en place une « trame » pour organiser son cycle et préparer les différentes séquences d'apprentissages. Celle-ci étant bien sûr évolutive en fonction des conditions contextuelles dans lesquelles se déroule la séance.

UNE AUTONOMIE RELATIVE :

Pour chaque classe nous avons fait des choix didactiques différents concernant les créations et les réalisations des figures et des liaisons.

Au regard des résultats du milieu de cycle et terminaux, mais aussi des supports vidéos et fiches d'évaluation des comportements nous avons pu faire certains constats.

Des figures maîtrisées et des liaisons originales:

Nous avons fait le choix d'imposer des figures à nos élèves de 2^{nde}7 au vu de leurs comportements et de la spécificité de cette activité.

Aussi il nous semblait plus facile de gérer le groupe classe en *cadrant* l'apprentissage des figures (médiation dans les relations aux savoirs) tout en leur laissant une certaine autonomie dans le fonctionnement du groupe au regard des différents choix à effectuer pour la création des liaisons.

D'ailleurs selon LEGENDRE, un individu autonome quelque soit l'environnement dans lequel il évolue est un individu ayant une « liberté d'action relative ».

Certains comportements ont pu être observés grâce au support vidéo mais aussi lors des différentes séances (fiches bilan) des évaluations :

?? Tous les élèves se mettaient rapidement en action afin de réaliser la figure. Et la plupart d'entre eux passent plus de 3/4 de leur temps à travailler c'est à dire à essayer par l'action et la réflexion de concevoir et réaliser un enchaînement. peu

d'interventions de l'enseignant ont été faites pour demander aux élèves de se remettre au travail (1 groupe principalement a demandé beaucoup d'attention)

- ?? La majorité des élèves ont réussi à maîtriser leurs figures lors de la validation (dans tout le cycle peu de figures n'ont pas été validées dès la première fois) et lors de l'évaluation terminale (plus de 60% des élèves ont eu 4/6)
- ?? La réalisation et la maîtrise des figures a pris moins de temps que pour la classe de 2^{nde}8, aussi les différents groupes ont eu plus de temps pour créer leurs liaisons, qui au final étaient pour la plupart originales et correctes : 70% des groupes ont eu 3,5/5. De plus les groupes ont fait preuve d'inventivité en utilisant de nombreux pas dansés, peu d'éléments gymniques simples, pas de *temps morts*...en synchronisation avec la musique.

La plupart des élèves, si l'on visionne les vidéos, ont su adapter leurs aptitudes, capacités et compétences à la mise en place d'un enchaînement.

De plus la majorité des élèves s'est fortement engagé dans l'activité sans l'intervention de l'enseignant. Ceci a permis aux élèves de réaliser des enchaînements maîtrisés et originaux (capacités créatrices) et par conséquent d'obtenir de très bonnes notes à l'évaluation terminale.

Le choix didactique (artéfact didactique) effectué a, semble-t-il, impulsé une dynamique de travail en groupe positive. La plupart des élèves se sont pris en charge pour réaliser leur enchaînement.

De cette façon, au vu de leur investissement, nous leur avons laissé la possibilité de créer eux même une figure, en précisant les bases de la pyramide à prendre en compte. Aussi les artéfacts didactiques choisis semblent solliciter l'autonomie des élèves et inversement l'autonomie des élèves influencent les choix qui ont été dès lors adaptés.

Des figures peu maîtrisées et des liaisons identiques :

Nous avons fait le choix de proposer à nos élèves de 2^{nde}8 un *répertoire de figures codifiées selon des difficultés*.

Celui-ci a été réalisé au vu des vécus sportifs antécédents et particulièrement de ceux en acrosport (peu d'acquis). Ainsi, nous avons opté pour des figures à moindre risque.

Nous avons pu observer certaines attitudes au regard de ce choix didactique notamment grâce au support vidéo et la fiche d'observation :

- ?? La plupart des groupes d'élèves discutaient plus de 10 minutes pour effectuer le choix de la figure et ont eu du mal à se déterminer ensemble. Aussi l'enseignant devait les aider et les orienter dans leur recherche afin qu'ils puissent s'exercer un minimum de temps (bénéfique pour l'apprentissage !) (4 groupes sur 6). Aussi les demandes d'aide et de conseils pour la réalisation des figures ont été nombreuses. On peut, par le support vidéo, observé que l'enseignant est la plupart du temps sollicité par les élèves. Le temps passé à s'investir seul est inférieur à 2/3 du temps.

De plus on voit souvent à la vidéo l'enseignant intervenir pour demander aux élèves d'arrêter de discuter ou de « flâner » et de travailler leur enchaînement.

- ?? La maîtrise des figures est moyenne (seulement 40% des élèves ont plus de 2/4).
- ?? Nous avons pu observer les mêmes comportements lors des créations des liaisons où la marge de liberté était encore plus grande puisqu'elle faisait appel à la créativité. De nombreux groupes (4 sur 6) ont eu des difficultés à créer des liaisons originales et correctes (synchronisation entre les élèves et avec la musique, correction, ...). La plupart des groupes ont utilisé des éléments gymniques simples qu'ils ont répété à plusieurs reprises dans l'enchaînement (notamment des roulades avant et arrière, des roues...). Les liaisons de chaque groupe se ressemblaient toutes ou étaient très courtes (simple passage par rotation d'une figure à l'autre par exemple avec des temps morts pour certains élèves).

Au regard de ces observations nous pensons que le répertoire des figures permettant de *cadrer* les élèves tout en leur laissant une certaine liberté est à manier, semble-t-il avec précaution. En effet il se peut qu'il engendre l'inverse des comportements souhaités et ne soit pas un catalyseur pour les apprentissages. Il est donc important de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe et d'adapter ses contenus en fonction de ce paramètre.

De plus, il semble important de mettre l'élève en confiance lors d'un premier cycle.

Conclusions :

Il semble que certains élèves ont eu du mal à adhérer à ce qu'on leur a proposé. Surtout pour les 2^{nde}8. Et il semble, au vu de nos cycles, que ce qui est important dans la recherche d'autonomie se soit le sentiment de sécurité. Les adolescents ressentent le besoin de plus d'indépendance tout en désirant toujours être protégés. Surtout lorsque la plupart des élèves découvrent pour la première fois l'activité ! Et il semblerait que la difficulté à faire des choix ou encore l'agitation et le manque de travail soient des manifestations du sentiment d'insécurité (trop d'*incertitude* dans les tâches proposées aux 2^{nde}8 dû à une grande marge de liberté). Ceci étant induit par le fait que nous cherchions à solliciter encore *plus d'autonomie* chez ces élèves (2^{nde}8).

Les difficultés à s'engager peuvent donc se comprendre par un excès d'anxiété (peur d'être vu, peur d'être jugé, de faire la démonstration de son incompetence, trop d'informations à prendre en compte...). Aussi le fait de donner un cadre permet aux adolescents de se sentir en sécurité et donc d'avoir moins peur de s'engager vers le chemin de l'autonomie. Les adolescents ont, semble-t-il, besoin de repères, clairs et précis, pour travailler et s'investir dans une tâche proposée.

Et si l'on se réfère à MEARD et BERTONE (1998), l'influence de l'enseignant implique une sorte d'attitude de « dépendance momentannée » chez l'élève *nécessaire* pour le rendre autonome. Celle-ci est mise en œuvre dans le but de disparaître. Mais cette influence peut aussi conduire à un renforcement de la « dépendance » !

Les attitudes de « non-engagement » peuvent aussi tout simplement s'expliquer par l'ennui suscité par les tâches pédagogiques (tâches trop faciles, sans intérêts pour l'élève) et donc qui n'ont pas de sens pour les élèves.

Et c'est en cela que l'intervention pédagogique est difficile car elle est le moteur de la construction du sens (cf. p. cadre théorique)

De plus nous avons été plus présent avec les 2^{ndes} quant à la validation (maîtrise) et donc la vérification de leurs figures et liaisons. Aussi il semble que la présence d'un enseignant, au regard de leur travail, soit très importante pour solliciter l'autonomie des élèves. Le fait de pouvoir *vérifier* et *d'intervenir* dans leur travail à tout moment les pousse certainement à plus travailler. C'est une manière de leur montrer l'intérêt que l'on porte à leur travail (si ces interventions ne sont pas perçues comme des sanctions !).

Aussi nous avons voulu savoir si le fait de cadrer les apprentissages était réellement un moyen de solliciter les attitudes autonomes. Ainsi nous avons mis en place un échauffement *rituel* avec les deux classes.

L'ECHAUFFEMENT : UN INDICATEUR PRECIEUX :

Comme nous l'avons cité précédemment l'échauffement a fait l'objet d'un travail particulier pour les deux classes. Non seulement parce qu'il est indispensable à toute activité physique mais aussi pour permettre aux élèves de se mettre rapidement seul en activité (*rituel*).

En début d'année l'échauffement général a été mis en place par l'enseignant avec une logique de réalisation : activation cardio-vasculaire, mobilisations articulaires puis étirements avant de passer à l'échauffement spécifique.

L'explication des différents procédés constituant l'échauffement ont été expliqués ainsi que les noms des différents muscles échauffés et étirés.

Ce processus d'échauffement a été repris par l'enseignant lors des deux premières séances d'acrosport. A partir de la troisième séance les élèves se sont échauffés en groupe. Chaque groupe devait suivre les indications données par un de leur camarade, et chaque séance ils changeaient de rôle.

L'enseignant passait dans les groupes pour participer à l'échauffement, poser des questions relatives à ses principes....

A la fin du cycle, les élèves ont mis par écrit le déroulement de l'échauffement, les principales parties anatomiques échauffées et son intérêt avant la pratique d'une activité, ainsi que sa durée (Mettre par écrit tout ce que vous savez sur le déroulement de l'échauffement lors des séances d'acrosport. N'oubliez pas d'expliquer à quoi il sert.) Rien de plus n'a été dit afin de mieux appréhender l'acquisition de leurs apprentissages.

Chaque document a été évalué par l'enseignant et annoté par les mentions très bien, bien, à approfondir, à refaire selon une grille simple de notation (cette évaluation n'était pas prise en compte dans la note terminale):

	Déroulement de l'échauffement	Différents muscles et articulations échauffés	Sens de l'échauffement	Durée d'un échauffement	A quoi sert l'échauffement
TB	??	??	??	??	??
B	??		??	??	??
A approfondir	??		??	??	
A refaire	??				

Résultats de classe de 2^{nde}7 :

Sur 26 élèves :

- ?? 12 ont eu TB
- ?? 9 ont eu B
- ?? 5 ont eu à approfondir

Résultats de classe de 2^{nde}8 :

Sur 26 élèves :

- ?? 10 ont eu TB
- ?? 13 ont eu B
- ?? 3 ont eu à approfondir

L'échauffement a donc été relativement bien compris et intégré par la majorité des élèves des deux classes. De plus il semblerait que chaque élève puissent faire seul un échauffement général et en comprendre les principes.

La majorité des élèves se prenait en charge pour s'échauffer, il était rare de voir (grâce à la vidéo) l'enseignant intervenir pour demander aux élèves de s'échauffer.

De plus l'évaluation de l'autonomie des élèves pendant l'échauffement s'est poursuivie lors de la première séance de base-ball : les élèves avaient pour consigne de s'échauffer par groupe de trois en fonction de ce que nous avons appris précédemment. Quelques questions ont été posées par l'enseignant pour apprécier leur compréhension à s'échauffer.

La plupart des élèves ont répondu rapidement et sans erreur. L'échauffement a été correctement fait par 90% des élèves de chaque classe : mobilisation cardio-vasculaire, mobilisation articulaire et les étirements sans aucunes interventions de ma part.

Un bilan a été fait à la fin de cet échauffement pour remédier à certaines petites erreurs mais aussi pour les féliciter de leur sérieux !

Il semblerait au vu de tels résultats que les élèves de secondes aient besoin avant tout de repères fixes lors de leurs différents apprentissages. Un cadre leur permet une certaine adaptation par la répétition et les engage dans la voie vers l'autonomie par la suite.

A partir des fondements théoriques et des observations précédentes nous avons alors voulu connaître les raisons de l'investissement des élèves dans les tâches proposées pour comprendre au mieux les résultats obtenus.

LES RAISONS DE L'ENGAGEMENT :

A partir de l'analyse précédente nous avons voulu connaître les raisons de l'engagement des élèves dans l'activité acrosport pour comprendre plus finement et plus précisément les comportements observés et cités dans les chapitres précédents et savoir si seuls les choix didactiques ont une influence sur les attitudes autonomes des élèves.

Aussi nous avons lors du cycle suivant (base-ball) questionné les élèves à propos de leur investissement en acrosport. Le fait de les questionner après le cycle et donc l'évaluation est semble-t-il source d'une grande sincérité de leur part.

Comme plusieurs réponses étaient possibles nous avons donc demandé aux élèves en cas de réponses multiples de classer par ordre d'importance leurs réponses (1=1^{er} choix, 2= 2^{ème} choix...).

En ce qui concerne l'engagement des élèves il représente la quantité de travail fourni pendant le cycle, observé grâce au support vidéo et à la fiche d'observation

Classe de 2^{nde} 7

	Engagement			Pourquoi non			Pourquoi oui			
	Beaucoup	Moyen	Pas du tout (ou très peu)	Difficile	Facile	Pas d'intérêt	Demande	Plaisir	Note	Progrès
B. Nastasia	2							2		1
B. Thomas	2							2		1
C. Guilhem			2			1				
D. Benoit	2									1
D. Jonathan	2						1			
E. Jhon			2						1	
E. Vanessa	2							1		
F. Cédric		2				1				
F. Romain			2							1
F. Rémy			2				1			
F. Thomas	2									1
G. Julien	2							2		1
G. Vinciane		2						1		
G. Marine	2							2	3	1
G. Benoit		2								1
G. Laurent		2						1		
G. Julien		2				1				
L. Nicolas	2							1		
L. Thibault		2							1	
M. Salima	2							2		1
P. Amélie	2							1		
P. Mélanie	2							1		
R. Navaz	2								1	
R. Candy		2								1
S. Sylvain		2					2			1
T. Jérémy			2			1				
V. Loïc	Abs.									

Les raisons de l'engagement :

- ?? Le professeur le demandait : 2 fois
 ?? Cela me faisait plaisir : 6 fois
 ?? Pour avoir une bonne note : 3 fois
 ?? Envie de progresser : **11 fois**

L'investissement des élèves de 2^{nde}7 est le résultat d'une motivation « interne » mettant en avant la valeur d'intérêt intrinsèque (qui constitue une des composantes de la valeur de la tâche). Aussi les élèves de cette classe éprouvent du plaisir, de la joie et de l'intérêt durant la réalisation des tâches.

Classe de 2^{nde}8

	Engagement			Pourquoi non			Pourquoi oui			
	Beaucoup	Moyen	Pas du tout (ou très peu)	Difficile	Facile	Pas d'intérêt	Demande	Plaisir	Note	Progrès
A.Laurianne		ES						2	1	
A. Laura		ES								
A.Corinne		ES						2	1	
A.Agnès	ES							3	1	2
B.Marie-H	ES						1		2	
B.Mathieu			ES			1				
B.Nicolas	ES							1		
C.Lucie			ES				2		1	
CM.Claire	ES						4	1	3	2
C.Cécile	ES							1		
D.Olivier	ES					1				
D.Florianne		ES							1	2
F.Julie		ES						2	1	
F.Priscilla	ES							1		
G.Marina	ES							2	1	
G.Mickaël									2	1
G.Aurélien			ES				1			
H.Linda	Abs									
I.Lucille	ES								1	2
J.Laure	ES						1			
M.Adiren		ES		2		1				
M.Raphaël			ES			1				
M.Jeremy		ES							1	2
P.Kévin		ES							1	2
P.Maxime	ES									1
T.Aouatif		ES						2	1	
V.Manon	Abs.									

Les raisons de l'engagement :

?? Le professeur le demandait :	3 fois
?? Cela me faisait plaisir :	4 fois
?? Pour avoir une bonne note :	11 fois
?? Envie de progresser :	2 fois

L'investissement de la majorité des élèves de 2^{nde}8 est le *résultat* d'une motivation « externe » mettant en avant la valeur d'intérêt extrinsèque (qui constitue une autre composante de la valeur de la tâche). Aussi les élèves de cette classe semblent accomplir les différentes tâches parce qu'elles laissent entrevoir la possibilité d'atteindre des récompenses immédiates ou des buts plus lointains (avoir une bonne note).

De l'autonomie négative à l'autonomie:

L'analyse de ces questionnaires nous permet de comparer les motifs d'engagement des élèves dans les différentes classes et de faire un rapprochement entre leur investissement et les raisons de celui-ci.

Ce constat peut être rapporté à la partie théorique concernant l'analyse de MEARD et BERTONE sur les différents stades de l'autonomie. Aussi il permet d'appuyer les résultats précédemment énoncés quant au niveau des élèves vers le chemin de l'autonomie dans les apprentissages.

Il semble que la majorité des élèves de 2^{nde}7 trouve un sens à pratiquer l'acrosport puisqu'ils y prennent du plaisir. Aussi ces élèves auraient des attitudes d'*autorégulation* et pour certains des attitudes autonomes. Il semblerait que cette activité ait du sens pour eux.

Alors que la plupart des élèves de la classe de 2^{nde}8 se situeraient au stade de l'hétéronomie voire de l'autorégulation...Ainsi ces élèves se soumettent à leur « métier d'élève » comme le dit PERRENOUD.

On peut aussi observer dans l'analyse de ces tableaux que le non-engagement est suscité par une activité peu attrayante pour eux et par conséquent comme il est précisé dans la partie théorique, « non imputable à un manque d'autonomie ! ». Cependant si l'on se réfère simplement à la *classification* de MEARD et BERTONE, ces élèves se situeraient au stade de l'autonomie négative.

Il semblerait que la sollicitation des attitudes autonomes des élèves dépendent dans un premier temps du choix de l'activité proposée et particulièrement du sens qu'elle a pour eux. En effet, comme nous l'avons précisé dans les cadres théoriques l'élève «tente de faire en priorité ce qui a le plus de sens pour lui » (PERRENOUD). Un sens qui, tout de même, peut se construire en situation dans une relation et une interaction.

Aussi toute activité, au regard des choix didactiques et pédagogiques, peut susciter l'intérêt de la plupart des élèves, si ces choix ont du sens pour eux !

Aussi il semble important de bien cerner et mettre en évidence les besoins des élèves au regard des caractéristiques observées.

CONCLUSION

Prendre en compte les attitudes de relative « dépendance » des élèves et les transformer en attitudes autonomes, au sein du système éducatif, est une finalité institutionnelle complexe à atteindre. En effet, la classe ne fonctionne que dans la mesure où les élèves le veulent bien. C'est à dire, comme le précise LECARNE (1992, p32), dans la mesure où le *désir collectif d'apprendre et l'espoir de réussir en apprenant sont suffisamment présents*.

Néanmoins, il semble que chaque enseignant puisse par la mise en place d'un enseignement adapté aux caractéristiques des élèves, les inciter à s'investir et à prendre *plaisir* à pratiquer une activité qui n'a pas forcément d'intérêt pour eux . Et c'est en cela que les choix didactiques effectués par l'enseignant sont importants car ils influencent fortement les comportements de chacun des élèves.

Aussi, pour solliciter l'autonomie comme catalyseur des apprentissages , ces choix doivent avoir du sens pour tous les élèves.

Et c'est d'ailleurs peut-être une *erreur* que d'orienter les contenus d'enseignement selon une conception « conformiste » de l'autonomie, en demandant à l'élève *de se soumettre au jeu scolaire ?* (PERRENOUD). Rechercher la libération de l'adolescent, sa spontanéité et le développement de ses capacités créatrices semble être une conception plus en adéquation au regard des attentes des élèves.

Et c'est en cela qu'il serait judicieux de compléter la vision d'ensemble de la recherche d'autonomie des élèves en essayant de comprendre comment l'enseignant peut-il donner du sens aux apprentissages. Car le sens *n'est pas donné d'avance* , il se construit en situation, dans les nombreuses relations et interactions instaurées dans la classe.

Ceci dans le but d'aborder au mieux la compréhension des aspects multidimensionnels du concept d'autonomie et de son opérationnalisation dans le contexte de la situation pédagogique.

Dés lors, Les relations entre les différents acteurs (élèves et enseignants) seraient d'autant mieux appréhendées que le système d'action de l'enseignant explicité.

RETROSPECTION

Certains aspects de ce mémoire, après l'avoir rendu et relu, m'ont paru important à mettre en évidence pour une meilleure appréciation de ce qui a été présenté.

Les différents recueils de données, relatifs à la mise en place des divers choix didactiques ont été fait pour optimiser les apprentissages par le travail autonome et pour rendre l'élève autonome *pour plus tard*, ont permis de faire certains constats au regard de l'hypothèses et de la problématique émises ainsi que les solutions trouvées dans une perspective professionnelle.

Les divers constats :

?? Le support vidéo permet un meilleur suivi de l'évolution des comportements des élèves par rapport aux choix didactiques. De plus c'est un outil très intéressant pour l'analyse de l'enseignement d'un enseignant novice. Mais c'est aussi un moyen de permettre aux élèves la visualisation de leur prestation et de mieux se connaître.

?? Le choix de l'expérimentation aurait permis une analyse plus fine et plus exportable à mon enseignement futur s'il avait été orienté de manière différente. En effet, nous aurions pu choisir deux classes aux profils identiques avec des orientations didactiques différentes (ou inversement), ou une classe avec des orientations didactiques différentes au regard de deux cycles.

Les résultats trouvés et les différents supports théoriques m'ont tout de même permis de mettre en avant certains « postulats ».

Tout d'abord, il me semble important de faire une caractérisation précise des élèves afin de mettre en place des cycles adaptés à leurs besoins et leurs envies (comme cela a été observé dans le questionnaire). Ceci afin d'optimiser l'autonomie des élèves comme catalyseur des apprentissages. Car l'apprentissage n'est pas seulement un objectif à atteindre mais est aussi un moyen d'apprendre : « une stratégie pédagogique

qui, d'une part, aménage l'environnement et qui d'autre part, laisse aux enfants la liberté d'auto-organiser leurs gestes s'avèrent bénéfiques aux apprentissages » et ce procédé implique « la nécessité de permettre à celui qui apprend de rechercher de manière autonome la solution motrice » (FAMOSE JP, 1991).

Aussi avec plus de recul sur ce mémoire, je me suis orientée selon un aspect conformiste de l'autonomie recherchant à ce que l'élève fasse correctement son métier d'élève alors qu'il me semble plus pertinent de s'orienter vers une conception émancipatrice, en laissant la possibilité aux élèves de s'exprimer plus librement, recherchant la libération, la spontanéité et le développement de leurs capacités créatrices.

Ainsi les choix didactiques auraient pu être fait et basé sur la créativité plus que sur la reproduction de forme, mais tout en gardant un cadre et une base solide leur permettant de s'engager avec plénitude et confiance vers le chemin de l'autonomie (page 23).

De plus il est primordial de se poser la question, à savoir: « pourquoi adapter nos cycles aux besoins et envies des élèves ? ».

En effet, l'investissement est plus important quand l'élève prend plaisir à pratiquer (motivation intrinsèque) et lorsque les apprentissages ont du sens pour eux. Ceci leur permettant d'avoir une raison de s'engager : « chacun tente de dire et de faire en priorité ce qui a le plus de sens pour lui, lorsqu'il est pris dans une situation dont il n'est pas maître, il cherche à fuir, à s'impliquer le moins possible (PERRENOUD, 1996, « sens du travail et travail du sens à l'école »).

C'est un aspect qui a retenu mon attention et que je souhaite approfondir pour mon enseignement futur.

Ce mémoire m'a permis de mettre en avant les aspects qui me semblent importants pour mettre en place un cycle et des objectifs adaptés à chacun de nos élèves.

Les choix didactiques influencent le comportement de nos élèves pour les amener à l'objectif que nous souhaitons atteindre.

Cependant les choix pédagogiques, que je n'ai pas abordés et présentés dans ce mémoire, sont indispensables à la sollicitation de l'autonomie chez mes élèves.

Pour donner du sens à leurs apprentissages et les connaître au mieux il est important de favoriser le climat relationnel.

Bibliographie

MEARD J, BERTONE S, (1998), « *L'autonomie de l'élève et l'intégration de la règle en éducation physique* », Paris, PUF.

ZAKHARTCHOUK JM, (2002), « *Enseignant : un métier à réinventer* », Barret-sur-Méouge, Yves Michel.

FAMOSE JP (1991), « Apprentissage moteur et difficulté de la tâche » Paris, INSEP.

FAMOSE JP (2001), « La motivation en éducation physique et en sport » Paris, Armand Colin.

REY JP, (2000), « *Le groupe* », Paris, Revue EPS.

RECOPE M, (2001) « *L'apprentissage* », Paris, Revue EPS.

MOYNE A, HAMELINE D, (1982), « *Le travail autonome : vers une autre pédagogie* », Fleurus.

DURAND M, ARZEL, (2000), « Commandes et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants », article.

DURAND M, (2000), « Chronomètre et survêtement », Paris, Revue EPS.

VARELA FJ, (1989) « *Autonomie et connaissance* », Paris, Seuil.

PERRENOUD P, (1996), «Sens du travail et travail du sens à l'école », in Cahiers Pédagogiques n° hors série, 1996, Paris, CRAP, p.19-25.

RESUME

Depuis la loi d'orientation sur l'éducation (10 juillet 1989), l'élève est au centre du système éducatif. De même, il construit son projet d'orientation au lieu de le subir. Dans ce cadre institutionnel, la recherche de l'autonomie de l'élève est alors une finalité éducative.

Dès lors, à travers un cycle «acrosport », nous avons tenté de montrer quels étaient les facteurs sollicitant l'autonomie des élèves dans les apprentissages.

Les comportements des élèves ont été analysés à travers trois critères :

- ?? Choix de l'enseignant
- ?? L'échauffement par groupe
- ?? Les motifs d'action des élèves

Les résultats obtenus mettent en évidence que les choix didactiques de l'enseignant influencent fortement les attitudes autonomes des élèves.

SUM-UP

Since the law of education's orientation (dated from 10th July 1989), students are in the center of the educative system. Beside, they build

their orientation project instead of putting up with it. Then, in this institutional environment, the search for students' autonomy is an educative finality.

Consequently, through an "acrosport" cycle, we were trying to show what the factors that require their autonomy of the students in the apprenticeship are.

The student behaviours were analysed with tree criteria :

- ✂✂ Teacher's choices
- ✂✂ Warming-up in group
- ✂✂ Students' reasons for acting

The results show that teacher's educational choices influence strongly the students' autonomous behaviours.

ANNEXES