

1 Introduction

A l'inverse de la première année d' I.U.F.M qui nous impose une réflexion historique (écrit 1) et théorique (écrit 2), la seconde année d' I.U.F.M nous confronte à des problèmes pratiques et concrets, ne serait-ce que par la présence des élèves. Le dossier et l'épreuve de l'oral 1 du C.A.P.E.P.S nous ont amenés à l'éducation physique et sportive du point de vue de la pratique des élèves et de leurs apprentissages. Bien que constitué à partir d'éléments concrets observés dans un établissement, cet oral comporte une grande partie d'hypothèses du fait que les contenus d'enseignements énoncés ne sont en fait qu'énoncés mais pas éprouvés in situ. Et les différents stages suivis lors de cette première année permettent d'enseigner à des élèves mais cette pratique d'enseignement était fortement biaisée par la présence d'un enseignant « expert » et d'un ou deux autres stagiaires.

Le mémoire professionnel, nous amène à réfléchir sur notre pratique, nous incite à rechercher des éléments théoriques et surtout à les éprouver avec les élèves que l'on a en responsabilité.

L'entrée dans l'action est un moment important d'une séance d'Education Physique et Sportive (EPS). Cette entrée dans la tâche fait suite à une consigne donnée par l'enseignant. La nature de cette dernière peut varier : l'ordre des éléments apportés, la façon de donner ces informations, ou encore la disposition des élèves durant cet exposé. Aussi lorsqu'on débute dans l'enseignement, on peut se demander sous quelle forme délivrer cette consigne, afin que les élèves entrent le plus vite possible dans l'action. Si ce point n'en est qu'un parmi d'autres, dans la recherche vers un enseignement efficace, il nous apparaît être important et prioritaire. En effet comment faire pratiquer les élèves, si l'exposé de la situation est confus et s'il génère une perte de temps importante avant la mise en action.

L'objet de ce mémoire sera de comparer différents modes de présentation de situations d'apprentissage afin d'aller vers une modélisation efficace permettant d'augmenter le temps d'apprentissage par la diminution du temps de latence entre la fin de l'exposé et le début de l'action des élèves.

1.1 Délimitation du problème

L'expérience prévue portera sur un cycle de volley-ball avec deux classes de première (1^{ère} S et 1^{ère} IGM). Conscient que la recherche d'un enseignement

efficace comporte une multitude de paramètres pouvant se combiner presque à l'infini, nous choisirons de comparer trois systèmes de présentation des consignes : nous ferons varier la disposition des élèves et la forme de présentation au groupe classe (soit démontrer, soit parler).

Quelle est donc l'organisation qui permet aux élèves d'entrer dans la tâche demandée, le plus rapidement possible ? Y a t il un système qui fasse l'unanimité ("une recette miracle") ? Ou bien quels sont les avantages et les inconvénients de chaque système ?

1.2 Choix du recueil de données

Pour connaître l'efficacité d'un système d'organisation, c'est à dire celui qui permet aux élèves d'entrer rapidement dans la tâche, il nous apparaît nécessaire de mesurer de façon quantitative le temps de latence qui sépare la fin de l'exposé et le début de l'activité des élèves.

De plus l'analyse des questions posées, suite à un enregistrement audio et la rédaction d'un verbatim, permettra de connaître les avantages et les inconvénients de chaque système ou du moins permettra de nuancer, d'affiner un peu plus chaque système.

2 Cadre théorique

2.1 La consigne

2.1.1 Précisions terminologiques

Il nous semble important de préciser cette notion. En effet la consigne étant le point de départ de l'action des élèves il est indispensable de l'analyser pour pouvoir comprendre les éventuelles conséquences de sa transformation.

Selon le PETIT LAROUSSE (1986), la consigne "est une instruction d'application d'un test, en vue d'assurer l'invariabilité des conditions dans lesquelles les sujets y sont soumis."

On peut aussi décrire la consigne comme étant " un texte décrivant, d'une façon précise, une manière d'agir. Chaque test, par exemple, s'accompagne d'une consigne de passation afin que tous les sujets qui subissent l'épreuve se trouvent dans les mêmes conditions. Il existe aussi des consignes de correction" (MI ALARET 1979).

OLLIVIER (1992) quant à lui précise que c'est un moyen de structurer la tâche, de motiver les élèves en leur montrant qu'il y a eu un problème à résoudre et de donner les règles du jeu.

2.1.2 Classifications

P. MEIRIEU dans "Apprendre... oui, mais comment" (1991) définit trois types de consignes :

-Les consignes-buts : définition d'un projet à réaliser dans une situation en terme de "produit fini" et renvoyant essentiellement au registre des motivations des apprenants.

-Les consignes-critères : ce sont les consignes permettant à celui qui pratique de savoir si ce qu'il doit réaliser est conforme aux attentes de celui qui propose la tâche. Elles concernent la tâche à réaliser et non l'objectif à atteindre.

-Les consignes-procédures : ce sont des consignes multiples proposant des stratégies d'action permettant d'effectuer l'opération mentale requise par le dispositif mis en place. Elles indiquent les procédures à suivre pour pouvoir agir dans la tâche.

J.P. FAMOSE dans "Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information" (Dossier EPS n°1 juin 1983) détermine quant à lui quatre types de consignes possibles portant sur une tâche motrice :

- Consignes sur le but,
- Consignes sur les opérations ou moyens d'exécution c'est à dire la réalisation de la tâche,
- Consignes sur l'aménagement du matériel ou sur l'organisation,
- Consignes sur les critères de réussite.

Une consigne est donc un ensemble composé de sous consignes plus spécifiques ayant chacune une spécificité pour déterminer une action à entreprendre.

Nous structurerons nos consignes de la façon suivante, en nous appuyant sur les types de consignes préconisés par J.P. FAMOSE :

- 1 - consignes sur le but de la situation d'apprentissage
- 2 - consignes d'organisation
- 3 - consignes de réalisation
- 4 - consignes de réussite

2.1.3 Transmission des consignes

Le mode de présentation des tâches est important, nous venons de l'énoncer. Mais, dans le message, ce qui est plus important que le support, c'est le contenu. Et, ce qui semble prédominant dans la transmission des consignes c'est surtout la présentation du but.

Clarifier le but de la tâche consiste à rendre plus clair le but aux yeux des pratiquants. L'enseignant doit moduler la tâche en clarifiant le but par aménagement du matériel et en simplifiant ou en complexifiant les contraintes régulatrices. Une expérience de GINEVSKAIA porte sur la représentation du but chez l'enfant. Cet auteur a observé la performance de jeunes enfants dans une tâche de saut en longueur sans élan. Celui-ci est significativement meilleur lorsque le but est matériellement concrétisé dans le milieu. Dans un cas, le but est « sautez le plus loin possible », dans l'autre « sautez jusqu'à la ligne précisée au sol ». Les résultats montrent que plus le but est concret, plus la performance est élevée et le caractère spécifique à d'autant plus d'effet que les enfants sont plus jeunes.

JP FAMOSE explique que pour que les situations soient efficaces elles doivent être bien comprises par les élèves. Il considère que la clarté du but est un élément essentiel à prendre en considération pour aider les élèves dans leurs

apprentissages. Il faut éviter toutes confusions et concrétiser le but grâce à des médias (fiches, tableaux, dessins, explications, démonstrations...).

De plus, « plus le but assigné est exigeant, plus la performance est bonne (...) plus les individus perçoivent le but assigné comme difficile, plus ils investissent d'effort, et plus ils persistent dans leur investissement. » COLL. L'effort. Il est donc nécessaire de prendre des précautions pour fixer le niveau des buts, de manière à impliquer la totalité des élèves dans les situations.

Le niveau de motivation pour atteindre le but dépend de l'espérance de performance, c'est-à-dire de la probabilité d'atteindre le but (BANDURA, 1977). Ainsi, plus l'individu pensera accomplir avec succès un résultat désiré, plus les probabilités qu'il choisisse de pratiquer et de persister dans la tâche seront grandes. A l'opposé, de grandes chances d'échec risquent fortement de détourner son attention de la tâche, d'engendrer des réactions de stress et de conduire à un désengagement complet vis-à-vis de celle-ci.

Par ailleurs, LOCKE et LATHAM (1981) ont identifié quatre mécanismes par lesquels les buts affecter la performance :

- ?? Les buts dirigent l'attention, l'intention et l'action,
- ?? Les buts mobilisent et régularisent la quantité d'effort qu'une personne est prête à déployer pour une tâche donnée,
- ?? Les buts accroissent la persévérance car l'effort continue d'être fourni jusqu'à la réalisation du but ou du sous-but,
- ?? En cas d'obstacle, la poursuite d'un but favorise la construction de stratégies alternatives.

Comme nous l'avons vu la consigne permet aux élèves d'agir dans un cadre voulu. Cette consigne peut être écrite dans ce cas l'élève la lit, elle peut être aussi exposée verbalement et dans ce cas l'élève l'écoute ou encore elle peut être démontrée physiquement (comme un modèle à suivre) et dans ce cas l'élève écoute et regarde.

Le mode de transmission des consignes va donc faire appel à différentes ressources de l'élève.

Pour notre expérimentation nous écarterons les consignes écrites, qui sont les moins usitées en EPS.

2.2 L'efficacité de l'enseignant d'EPS

2.2.1 La notion de temps

“L’enseignant efficace est celui qui trouve les moyens de maintenir les élèves engagés de manière appropriée sur le sujet et ce pendant un pourcentage de temps élevé, sans avoir recours à des techniques coercitives, négatives ou punitives”. (SIEDENTOP 1994). Ce pourcentage de temps sera d’autant plus grand que les pertes de temps seront faibles.

En effet “le temps disponible pour la pratique est le temps de la soustraction à partir du temps utile, du temps passé à présenter l’activité et du temps nécessaire à la mise en place.” (PIERON 1992). Ainsi un enseignement efficace (en terme de temps), c’est à dire qui permette d’augmenter le “temps disponible pour la pratique”, est un enseignement qui réduit les temps de présentation et de mise en place des élèves. Ce temps est déterminé par la nature de la présentation, l’écoute et la disposition des élèves.

Le temps d’organisation est par conséquent une variable importante dans l’enseignement. “Une période d’organisation débute par un signal venant de l’enseignant et dure jusqu’au début d’une pratique d’activité”. (SIEDENTOP 1994)

2.2.2 Expertise et consigne

Selon D. SIEDENTOP (1994), “une présentation est jugée efficace lorsque les élèves écoutent et comprennent l’information et que cette information leur permet de s’engager dans l’activité décrite. Une présentation est considérée rentable lorsque l’enseignant prend un minimum de temps pour faire une présentation efficace.”

2.3 La rétention de l’information par l’élève

2.3.1 La mémoire

C’est la trace des expériences vécues, ce sont aussi les structures dans lesquelles sont conservées les traces. La mémoire désigne les mécanismes par lesquels les traces sont enregistrées, maintenues et utilisées.

On différencie plusieurs types de mémoire : sensorielle, à long terme, à court terme. La mémoire à court terme nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de l’étude de la rétention d’une information telle qu’une consigne. La mémoire à court terme ne peut stocker qu’une quantité limitée d’informations, c’est ce qu’on appelle l’empan mnésique. Celui-ci est de sept plus ou moins feux, selon MILLER (1956). La mémoire à court terme peut être définie aussi comme la mémoire de travail.

La mémoire de travail est le système de maintien temporaire et de manipulation de l’information nécessaire à la réalisation d’activités cognitives

complexes comme la compréhension, le langage, le raisonnement (BADDELEY et HITCH 1974). Il existe deux registres de stockage de l'information dans cette mémoire de travail :

?? Un registre verbal qui se fait suite à des informations verbales (écrites, orales, auditives). Ce registre fonctionne à partir de sonorités. Ce sont ceux le plus souvent et le plus naturellement utilisés. PSENERS (1993) rappelle, si besoin était, que la qualité de l'expression de l'enseignant doit être bonne. Et, C. TARGET et J. CATHELINEAU (1990) mettent en garde l'ingénieur des APS car le discours ne doit pas être trop technique. Ce qui est le plus difficile dans les consignes orales c'est de parvenir à capter l'attention de tous les élèves au même moment. Il faut donc attendre et imposer l'attention des élèves avant de s'exprimer, mais aussi utiliser des variations de rythme de la voix et user de différentes tonalités.

?? Un registre visuo-spatial qui se fait suite à des informations visuelles, spatiales, ou temporelles. Ils sont nombreux et variés. Nous pouvons utiliser un tableau pour écrire les consignes, pour y faire un schéma qui explicitera le discours. Nous pouvons nous servir de photos, de vidéos, de fiches pour faire travailler les élèves de manière plus autonomes. L'avantage des supports visuels tels que la fiche, le tableau réside dans l'aspect intemporel de la consigne. Les élèves pouvant se référer à la consigne à tous moments. Nous pouvons aussi nous servir de la démonstration qui nous paraît pertinent dans le cadre de l'entrée de l'activité.

M. PIERON (1992) trouve dans la démonstration au moins cinq avantages :

- elle présente une image globale,
- elle permet de visualiser,
- elle permet souvent un gain de temps important en remplaçant des explications trop longues, peu précises et, par là, ennuyeuses,
- elle peut attirer l'attention de l'apprenant sur des détails importants de l'habileté,
- elle paraît efficace dans le processus d'apprentissage.

Selon DE LA GARANDERIE (1991), "il n'y a pas de mémorisation sans codage mental".

2.3.2 La compréhension

La consigne est une source d'information exprimée par l'enseignant. Mais cette information comme toute information est "soumise à l'entropie" (...) "l'information ne peut que perdre de la clarté, devenir ambiguë, être brouillée par un phénomène lié au cadre ambiant, ou au récepteur lui-même" (...) "elle se détériore, elle s'efface, elle est déformée".(B. OLLIVIER 1992).

De plus comme le souligne B. OLLIVIER (1992), "le message n'a pas a priori un sens commun à l'émetteur et au récepteur. Chacun des deux est impliqué à sa manière avec sa personnalité, ses préoccupations, ses désirs". En d'autre terme, une consigne est interprétée par les élèves et ce de façon différente selon les individus.

Selon DE LA GARANDERIE (1982) il existe plusieurs types de profils d'élèves :

- ?? des élèves auditifs ayant tendance à restituer le savoir en reconstituant sa dynamique, en se racontant le déroulement ; mémorisant en utilisant la chronologie, en utilisant les enchaînements entre les éléments ;
- ?? des élèves visuels restituant le savoir en reconstituant des images, en s'en figurant les éléments, mémorisant en utilisant les relations spatiales entre des éléments visuels ;
- ?? des élèves kinesthésiques ayant tendance à restituer le savoir en reconstituant la position et les mouvements des différentes parties du corps, mémorisant en vivant les situations.

Par conséquent une information tactile n'aura pas le même impact pour un élève ayant un profil kinesthésique que pour un élève au profil visuel. Une consigne délivrée sous forme visuelle ou auditive sera plus ou moins bien comprise selon le profil des élèves.

2.3.3 L'attention

L'attention est l'action de se concentrer sur quelque chose (PETIT LAROUSSE 1996).

Pour qu'un élève retienne une information il faut qu'il soit en mesure de la recevoir. Outre le fait d'adapter son langage au public auquel on s'adresse, il est important d'avoir l'attention des élèves. Pour cela, l'organisation des élèves permet ou non d'obtenir l'attention de chacun et de s'assurer que chacun est attentif. Pour cela il semble nécessaire que tous les élèves soient vus par l'enseignant et qu'aucun événement ou objet ne puisse les distraire du discours de l'enseignant. Comme le dit PIERON 1992) «une des premières choses que

l'enseignant doit se fixer avec ses élèves, est qu'il attend d'eux une participation et une attention continues. Avant de débiter un exposé ou de décrire une technique, l'enseignant doit s'assurer de l'attention de ses élèves. Il est de loin préférable d'attendre un instant avant de commencer à parler, que de faire de fréquents rappels à l'ordre, faute d'avoir cette attention. »

3 Hypothèse

Nous nous appuyons sur les travaux de D. SIEDENTOP qui a montré que : « habituellement les élèves regardent passivement les présentations, mais ils auraient intérêt à être engagé activement ; par exemple, les tâches portant sur des habiletés isolées pourraient être esquissées par les élèves pendant que l'enseignant décrit des critères sur lesquels mettre l'accent.

Avant d'entreprendre la pratique, il est important de vérifier si le message a été perçu correctement. Le groupe d'élèves peut répondre en chœur ou certains élèves peuvent aussi être choisis pour démontrer un mouvement ou expliquer un élément. Cette vérification de la compréhension indique si la tâche a été communiquée efficacement tout en stimulant la participation active des élèves. Elle devrait inclure la vérification des critères à respecter en réalisant la tâche ainsi que des conditions d'organisation lors de la pratique. (...) »

« Il est généralement préférable de regrouper les élèves pour leur présenter une tâche mais à l'occasion, ils peuvent rester en dispersion. Lors de la présentation de nouvelles tâches qui nécessitent de longues explications et des démonstrations, il est préférable de les rassembler. »

Nous faisons l'hypothèse que le temps d'organisation sera réduit si tous les élèves sont regroupés afin d'obtenir l'attention de tous et si la consigne est dite et démontrée car l'image est le média privilégié par les élèves.

4 L'expérimentation

4.1.1 Présentation de la classe

L'expérimentation va se faire avec deux classes de première. Le cours se déroule le jeudi de 8 heures à 10 heures pour la classe de 1^{ère} S, elle est composée de 29 élèves (3 filles et 26 garçons). C'est une classe sérieuse et calme, d'un point de vue moteur pas de problème particulier, la motricité est plutôt bonne. Pour les 1^{ère} IGM, le cours se déroule le samedi de 10 à 12h, elle est composée de 26 garçons. C'est une classe avec une bonne ambiance mais moins sérieuse que la classe de 1^{ère} S, c'est-à-dire que l'écoute n'est pas optimale, l'EPS est plus perçue comme un moyen de décompression de la semaine écoulée. D'un point de vue moteur, c'est une classe plutôt moyenne. Le cycle précédent celui de l'expérimentation est le tennis de table pour les deux classes. Le projet de classe est de favoriser et de développer une attitude critique vis à vis de son action et de celle de ses camarades pour la classe de 1^{ère} S et de se centrer davantage sur les apprentissages et d'avoir une meilleure qualité d'écoute pour la classe de 1^{ère} IGM.

4.1.2 Présentation du cycle

L'expérimentation aura pour support un cycle de volley-ball. L'objectif de ce cycle en conformité avec les programmes de cycle terminal (B.O. H.S. n°5 du 31/08/2001) visera l'atteinte de la compétence "Rechercher le gain d'une rencontre de volley-ball par la mise en place d'une organisation collective : l'équipe attaque la cible, à partir du service avec des vitesses et des axes différents, et enrichit les alternatives d'attaque en utilisant au maximum l'espace de jeu effectif offensif. Les élèves sont capables de recueillir des informations pour élaborer un projet collectif."

Pour atteindre cette compétence nous viserons l'atteinte des objectifs suivants : en attaque prendre de vitesse la défense par une attaque placée (mise en difficulté de l'adversaire, jouer où il n'est pas) ou smashée; en défense, s'organiser collectivement et individuellement pour réceptionner et transmettre vers l'avant. Mais aussi nous viserons la maîtrise d'un bagage moteur spécifique au volley-ball ainsi que la compétence de l'arbitrage.

Le cycle débute par une situation de match à trois contre trois pour situer le niveau de la classe puis à quatre contre quatre. Lors de la première séance les élèves sont regroupés par neuf sur les trois terrains et il y a un roulement dans la constitution des équipes pour faire un « classement » individuel. La suite du cycle se déroulera avec des équipes stables composées de quatre joueurs chacune, homogènes entre elles mais hétérogènes en leur sein.

4.1.3 Présentation du protocole expérimental

4.1.3.1 Les systèmes

Nous entendrons par système l'ensemble des principes mis en œuvre lors de la présentation des situations d'apprentissage (voir annexe pour le détail des situations 1-2-3).

?? Le premier système que nous étudierons (Système 1) sera le suivant :
L'exposé des consignes se fera oralement par l'enseignant devant toute la classe. Les élèves seront assis tous ensemble face à l'enseignant. Ce premier système joue donc sur la transmission des consignes (oralement) et l'organisation des élèves (rassemblés et assis devant l'enseignant).

?? Le second système (Système 2) mis en œuvre sera :
Exposition des consignes oralement par l'enseignant à toute la classe, mais les élèves seront en place sur les terrains de volley-ball. Ce système joue donc sur la transmission des consignes (oralement) et l'organisation des élèves (répartis sur l'ensemble des terrains).

?? Le troisième et dernier système étudié (Système 3) sera le suivant :
Exposition des consignes oralement à un groupe d'élèves qui démontrera la tâche à accomplir au reste de la classe regroupée et assise sur le côté du terrain support à la démonstration. Ce système joue donc sur la transmission des consignes (démontrées) et l'organisation de la classe (rassemblées et assise).

4.1.3.2 Déroulement de l'expérimentation

L'exposé des consignes sera lu et structuré de la même façon pour chaque système et pour les deux classes à savoir : les consignes sur le but, les consignes d'organisation, les consignes de réalisation et les consignes de réussite. Cette structuration des consignes permet d'enlever un facteur dans l'étude que nous menons. En effet, l'ordre des différentes sous-consignes pourrait avoir une influence sur la compréhension globale.

A la fin de l'exposé les éventuelles questions sont recueillies par enregistrement audio grâce à un dictaphone, ces questions seront alors retranscrites (Verbatim des 3 systèmes pour l'ensemble des deux classes cf. annexe).

Lorsqu'il n'y a plus de questions, l'enseignant donne le signal de départ aux élèves et déclenche un chronomètre. Le relevé des temps de latence se fait par terrain et ces temps sont notés sur une fiche support (cf. partie 5, analyse des données).

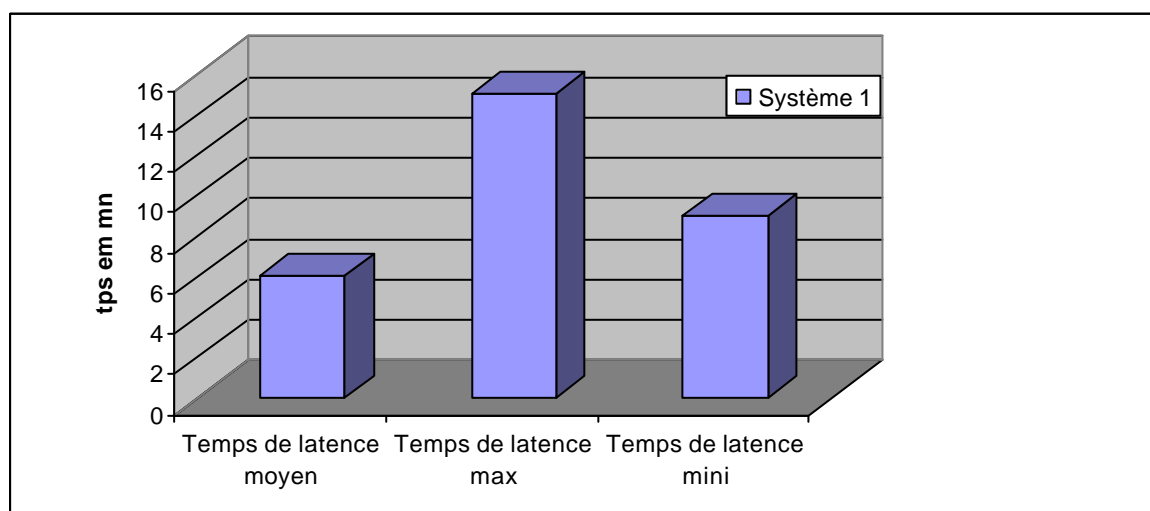
5 Analyse

	Temps de latence pour classe de 1 ^{ère} S			Temps de latence pour classe de 1 ^{ère} IGM		
	Terrain 1	Terrain 2	Terrain 3	Terrain 1	Terrain 2	Terrain 3
Situation1, système1 Consignes orales, classe rassemblée et assise	4'15	4'04	7'02	4'01	9'01	8'21
Situation 2, système 2 Consignes orales, classe répartie par terrain	2'44"	2'59	3'02	3'08	4'25"	4'11"
Situation 3, système 3 Consignes visuelles et orales (démonstration), classe rassemblée et assise	3'03"	3'08"	3'13"	2'56"	3'16"	3'02"

5.1 Analyse du système 1

Temps de latence :

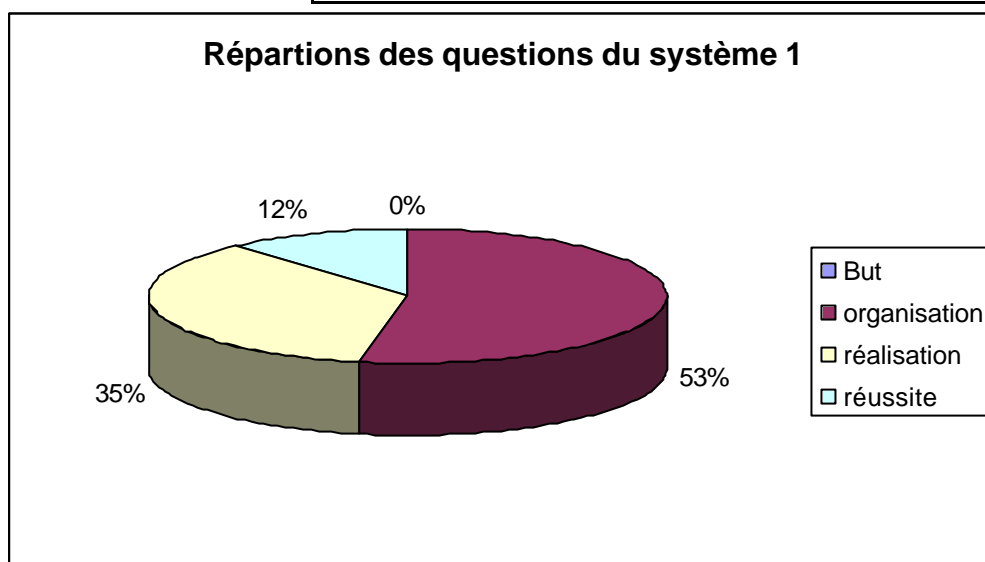
Temps de latence moyen	6'06
Temps de latence minimum	4'01"
Temps de latence maximum	9'01"



Questions :

Classification des questions en Annexe.

Nature des questions	Nombre de questions
Sur le But	0
Sur l'organisation	9
Sur la réalisation	6
Sur la réussite	2
	Total : 17



L'analyse du temps de latence est, comme nous l'avons vu, un indicateur de l'efficacité d'un système pour faciliter ou non l'organisation des élèves. De ce fait, avec un temps de latence moyen de 6'06", on peut dire que le système 1 ne facilite pas l'organisation des élèves. Il y a une importante perte de temps dans la mise en place des élèves. De plus, un groupe a mis plus de 9 minutes avant de démarrer, ce qui est une perte de temps considérable.

De ce fait présenter les consignes aux élèves de façon orale à des élèves rassemblés ne semble pas permettre une organisation rapide.

On note un nombre important de questions, l'exposé a donc été mal compris ou mal retenu. En effet, la quantité d'informations fournie par la consigne peut être un facteur pour expliquer la difficulté des élèves à s'engager dans l'action. Il y aurait donc un problème de mémorisation.

On peut aussi supposer que l'importance de ces questions est due à un problème de compréhension de la part des élèves. La disposition des élèves assis et proches de l'enseignant nous amène à penser qu'ils étaient attentifs durant la présentation de la situation. Par conséquent l'incompréhension des élèves peut être attribuée au fait que les consignes étaient exclusivement verbales ce qui convient plus à des élèves ayant un style cognitif. Ou bien l'attention portée aux consignes n'est pas «réelle» c'est-à-dire que les élèves sont silencieux, ne discutent pas entre eux mais la qualité d'écoute n'est pas bonne. Ils ne font pas

attention à ce qui est dit par l'enseignant, notamment les groupes qui mettent plus de 8 minutes.

Ce système semble générer une confusion et une incompréhension surtout en ce qui concerne l'organisation et la réussite dans la tâche (Environ 88% des questions). La compréhension de la réalisation de la situation suscite moins de question (environ 35%). Quant au but, il ne pose pas de question soit parce qu'il a été bien compris soit parce qu'il n'a pas d'intérêt pour les élèves.

Conclusion

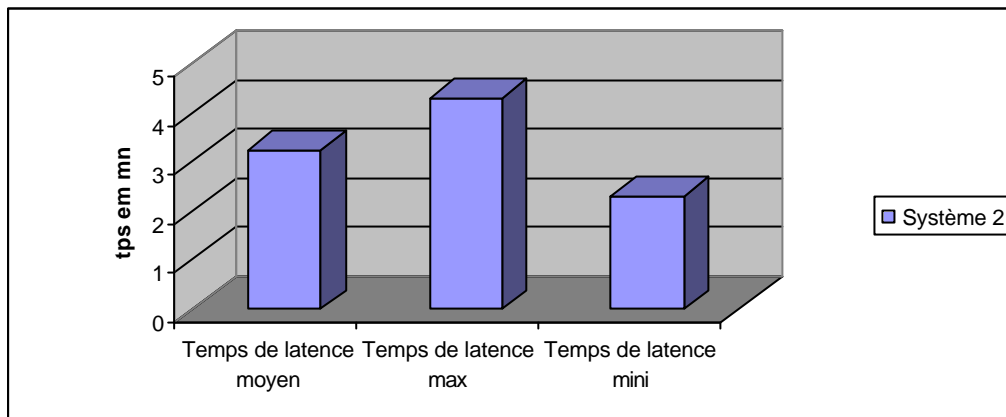
Ce système engendre un déplacement des élèves vers leur terrain. Durant ce temps la consigne écoutée a pu être "parasité", c'est à dire en parti oubliée ou déformée. En effet l'attention des élèves ne s'est plus concentrée sur la tâche à effectuer mais sur l'endroit vers lequel se diriger, avec qui jouer. Ceci peut aussi expliquer la difficulté à s'organiser et à s'engager dans la tâche.

Ce système de part l'importance du temps de latence ne semble pas être très efficace. De plus l'analyse des questions révèle qu'il ne permet pas une compréhension facile, surtout en ce qui concerne l'organisation et la réussite dans la tâche.

5.2 Analyse système 2

Temps de latence :

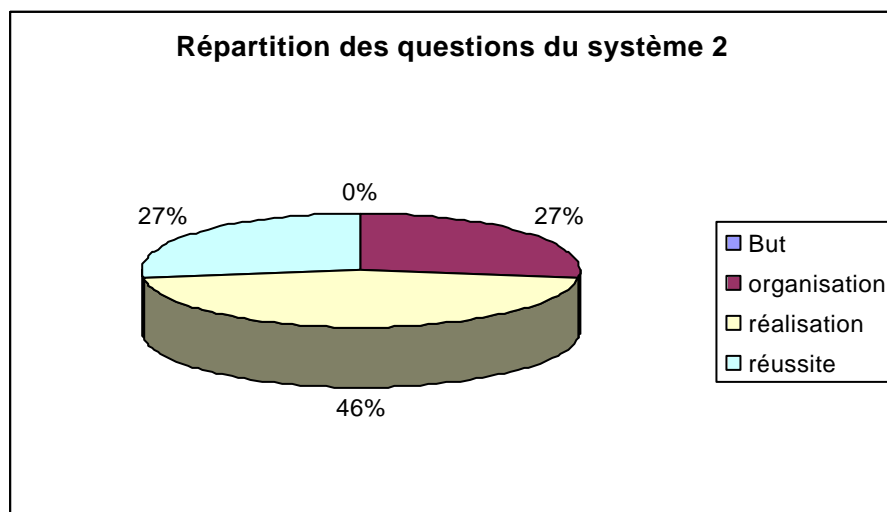
Temps de latence moyen	3'24"
Temps de latence minimum	2'44"
Temps de latence maximum	4'25"



Questions :

Classification des questions en Annexe

Nature des questions	Nombre de questions
Sur le But	0
Sur l'organisation	3
Sur la réalisation	5
Sur la réussite	3
Total : 11	



On constate un temps de latence moyen de 3'24", ce qui est assez peu élevé, de plus on peut noter que pour un groupe ce temps descend à 2'30" ce qui est assez faible. Le temps maximum constaté est quant à lui assez proche du temps moyen relevé. Donc on peut dire que ce système permet à l'ensemble de la classe de s'organiser assez rapidement et par conséquent de démarrer la pratique plus vite. Le fait d'être déjà sur le terrain permet un gain de temps important. D'autre part, en étant sur place et en supposant qu'ils sont tous attentifs (pas de chuchotement et pas de ballon en mouvement), les élèves ont une qualité d'écoute optimale et cela se traduit par des temps de latence assez faible.

On note peu de questions. On peut penser que les questions posées par les élèves sur ce deuxième système, sont dues à la quantité d'informations fournie par les consignes. Il y aurait donc un problème de mémorisation. On peut rajouter à cela, comme pour le système 1, la nature des consignes plus favorable à des élèves au profil cognitif. Les élèves utilisant des ressources plus visuelles n'adhèrent pas de façon suffisante aux consignes données uniquement de manière orale.

Cependant, cette compréhension des consignes a pu aussi être altérée par plusieurs facteurs comme l'éloignement entre autre. En effet, l'éloignement des élèves ne permet pas de s'assurer de l'attention de chacun même si la qualité d'écoute semble être obtenue. De plus le fait de se trouver debout sur le terrain, réunie par équipe avec les ballons à porter de main multiplie les occasions de "décrocher" du déroulement de l'exposé des consignes. Ce même éloignement peut aussi poser des problèmes d'audition. Certains élèves peuvent mal entendre ou ne pas tout entendre et ne pas demander à ce que l'on parle plus fort, cela pourrait expliquer le temps de latence supérieur à quatre minutes pour certains terrains.

Ce système génère des questions et donc de la confusion, notamment en ce qui concerne la réalisation (environ 50 %) dans la situation. Ce système réduit les questions d'organisation (27%) et donc il est efficace sur ce point. On observe aussi une augmentation des questions qui concerne la réussite (27%), cela suppose comme pour la réalisation une incompréhension. Quant aux questions sur le but elles restent nulles, ce qui peut s'interpréter de la même façon que pour le système 1, à savoir une bonne compréhension ou un désintérêt.

Conclusion :

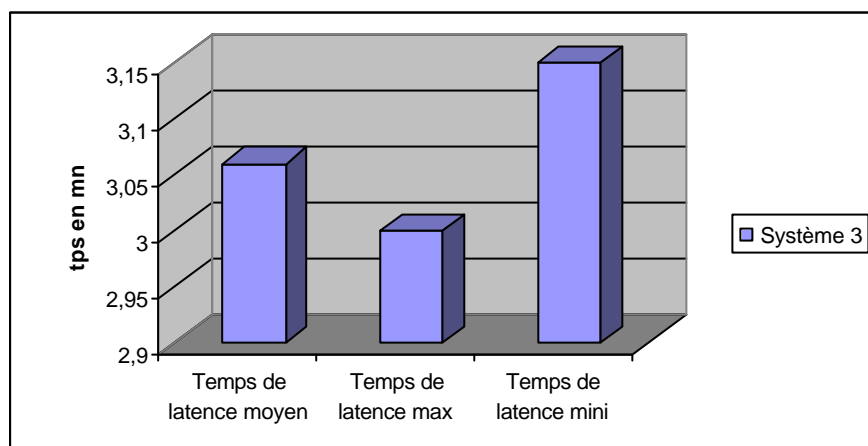
Le fait de mettre les élèves en place sur leur terrain de pratique semble faciliter leur organisation et de ce fait faciliter l'entrée dans la pratique. En cela on peut dire que le système 2 est assez efficace. Cependant le fait d'exposer de

façon orale à des élèves dispersés semble poser des problèmes de compréhension de la réalisation et de la réussite dans la tâche.

5.3 Analyse du système 3

Temps de latence :

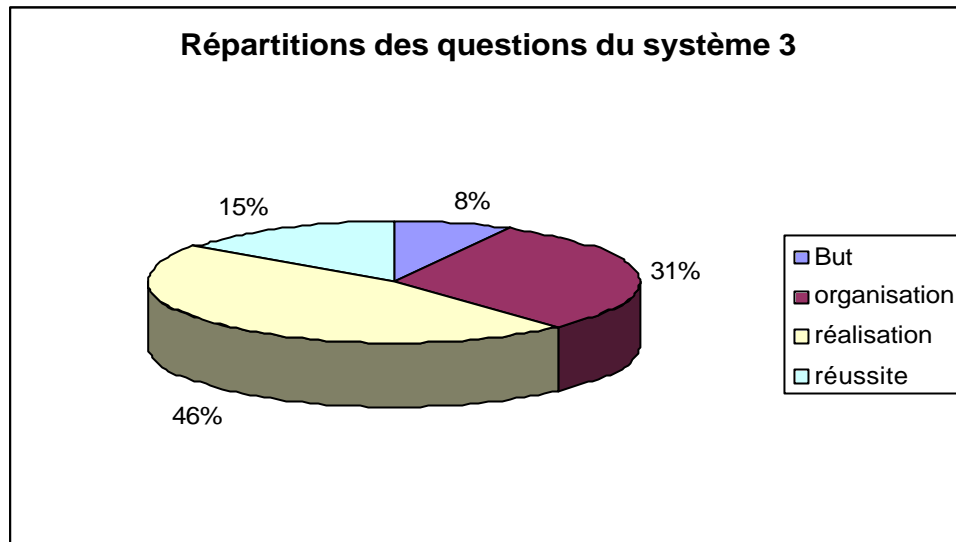
Temps de latence moyen	3'06"
Temps de latence minimum	2'56"
Temps de latence maximum	3'16"



Questions :

Classification des questions en Annexe

Nature des questions	Nombre de questions
Sur le But	1
Sur l'organisation	2
Sur la réalisation	6
Sur la réussite	2
Total : 11	



On note un temps de latence moyen de 3'06", ce qui est faible. De plus on peut noter que l'ensemble des deux classes est proche de ce temps de latence moyen, en effet au maximum les élèves mettent 3'16" et au minimum 2'56". Il semble donc que ce système est efficace en ce qui concerne l'organisation des élèves.

Cependant même si les élèves se mettent rapidement en action il subsiste des questions ce qui peut s'interpréter presque de la même façon que pour les autres systèmes, à savoir des difficultés à mémoriser ce qui a été vu, une altération de l'information reçue à cause du déplacement. De plus, la nature des consignes (visuelles) favorise un profil d'élèves et donc les autres ont peut être plus de difficulté.

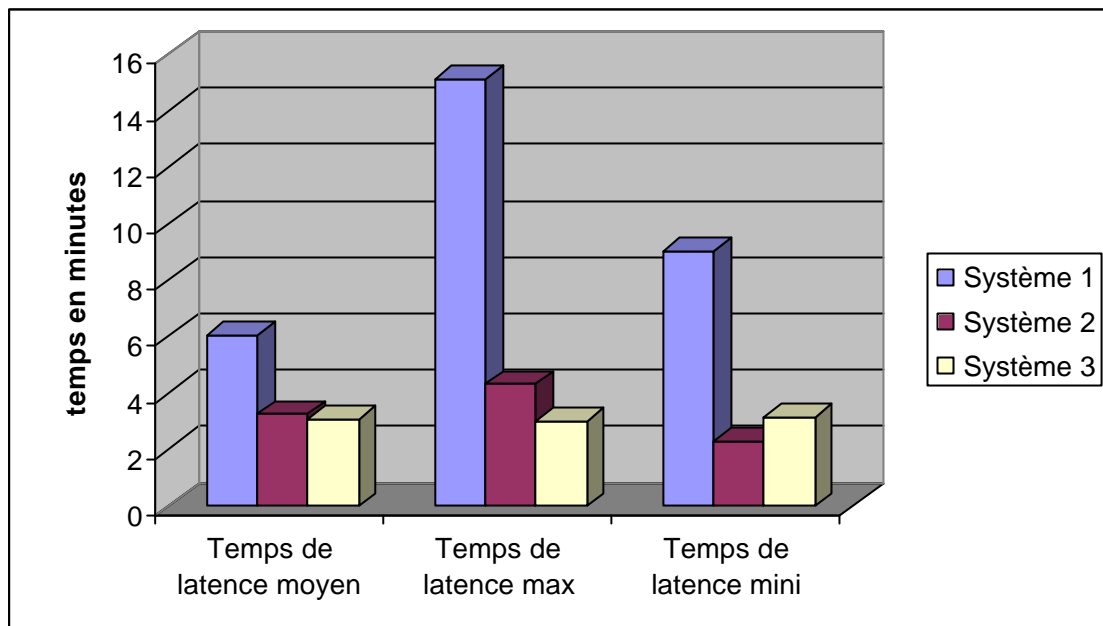
Ce système permet une mise en action des élèves relativement rapide. Cependant il génère de nombreuses questions sur la réalisation (46%), c'est à dire que les élèves ont vu ce qu'il fallait faire mais ils n'ont pas forcément compris tout ce qu'il fallait faire. En outre un pourcentage important porte sur l'organisation et la réussite (31% et 15%).

Enfin on peut noter que 8% des questions ont porté sur le but. On peut donc dire que les élèves ont des difficultés à comprendre le but au travers de ce système.

Conclusion :

Le fait de démontrer aux élèves ce qu'il y a à faire semble engendrer un temps d'organisation réduit. Cependant ce mode de présentation semble entraîner une difficulté de compréhension de la réalisation de la tâche.

5.4 Analyse comparatives du temps de latence

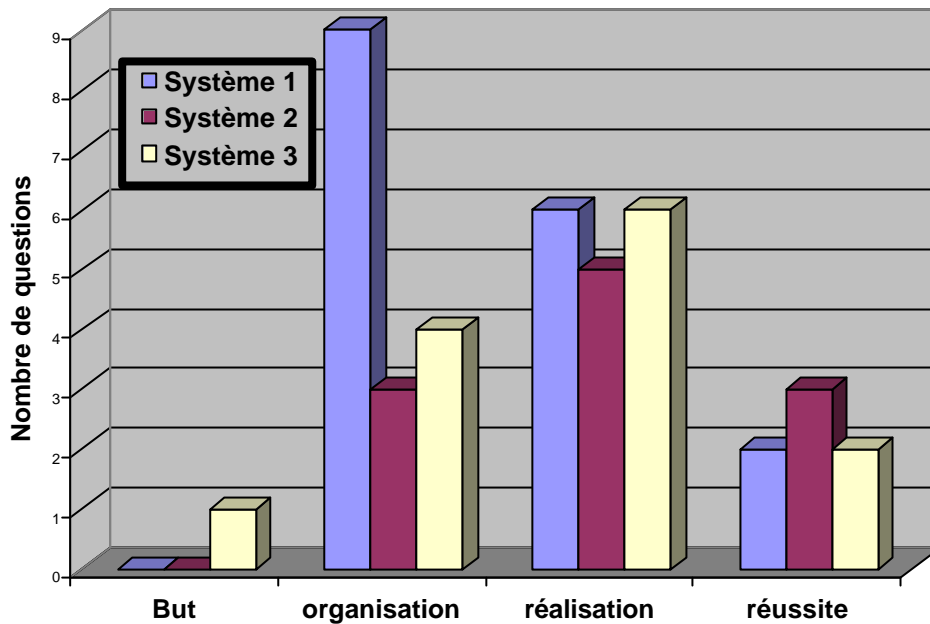


Au regard du temps de latence moyen on peut dire que le système 3 est le plus efficace. C'est donc cette modalité de présentation des consignes qui permettrait aux élèves de s'engager le plus rapidement dans l'activité. Cependant, si la différence avec le système 1 est importante (3' d'écart), elle l'est moins avec le système 2 (18" d'écart). De plus, c'est avec le système 2 que l'on obtient le temps de latence minimum le plus court. Le système 2 permet d'avoir un temps de latence court.

On peut donc dire que le système 1 (présentation orale à des élèves assis) est le moins efficace des trois systèmes étudiés en terme de temps d'organisation.

Quant aux systèmes 2 (présentation orale à des élèves en place) et 3 (démonstration à des élèves assis) leur efficacité est presque identique même si le système 3 a un temps de latence moyen le plus faible. En effet la différence constatée est faible et peut être imputable à d'autres facteurs (voir paragraphe sur les limites et perspectives).

5.5 Analyse comparatives des questions



On peut constater que le système qui suscite le plus grand nombre de questions est le système 1. On peut donc dire que ce dernier n'est pas efficace, notamment en ce qui concerne les modalités d'organisation ce qui est corrélatif avec le temps de latence analysé dans le paragraphe précédent.

Si l'on analyse les questions sur l'organisation on constate que le système 2 est le plus efficace. Il semble donc que le fait de disposer les élèves sur leur lieu de pratique, règle une partie des questions d'organisation.

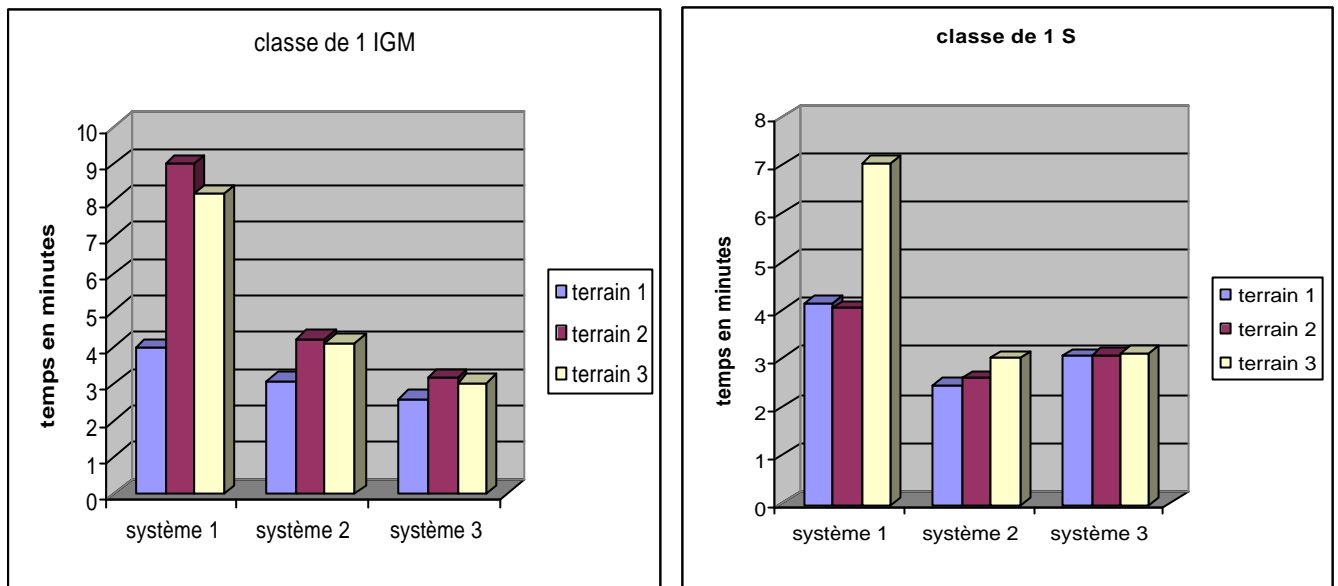
Le système 2 se révèle encore être le plus à même à résoudre les questions de réalisation même si la différence avec les systèmes 1 et 3 n'est pas très importante.

Par contre en ce qui concerne la compréhension de la réussite dans la tâche, il semble que le système 3 soit plus efficace que le système 1 et 2. La démonstration permettrait aux élèves de mieux comprendre les facteurs de réussite dans la tâche.

En comparaison avec l'analyse du temps de latence il ne semble pas qu'un système puisse être déclaré plus efficace qu'un autre. En effet, chaque système semble résoudre la compréhension d'une catégorie de consigne par rapport à une autre, mais aucun ne suscite moins de questions que les autres dans l'ensemble des catégories.

On peut donc penser que l'on utilisera plus tel ou tel système selon que l'on considère que la tâche présentée nécessite une bonne compréhension du but, de l'organisation ou de la réalisation et de la réussite.

5.6 Analyse comparative des deux classes



Si l'on compare le temps de latence des différents systèmes entre les deux classes, on peut s'apercevoir d'une manière générale que les temps sont supérieurs pour la classe de 1^{ère} IGM à ceux de la classe de 1^{ère} S. Mais la comparaison des systèmes entre eux est similaire pour les deux classes. Le système 1 est pour les deux classes le moins performant dans la mise en place, on constate cependant que les temps sont plus importants pour la classe de 1^{ère} IGM. Il est vrai que la qualité d'écoute est plus difficile à obtenir avec cette classe mais aussi qu'elle est moins curieuse, c'est-à-dire que peu de questions sont posées (c'est pourquoi les questions retenues sont celles de la classe de 1^{ère} S).

La grande différence entre les deux classes se fait sur la performance des systèmes 2 et 3. Pour la classe de 1^{ère} IGM c'est le système 3 qui permis d'obtenir les meilleurs temps de latences, cela laisse supposé que ces élèves sont plus visuels, ils ont besoin d'une démonstration mieux comprendre ce qu'il y a à faire ou du moins comment le faire. Alors que pour la classe de 1^{ère} S le système 2 et le système 3 sont équivalent même si dans le système 2 les élèves sont déjà sur place alors que dans le système 3 les élèves sont regroupés sur le terrain du milieu.

6 Limites et perspectives

Il apparaît important de nuancer les résultats obtenus lors des différentes expérimentations et donc les premières conclusions qui ont pu être avancées. En effet, comme pour toute expérimentation il peut exister des variables parasites, des facteurs extérieurs qui peuvent remettre en cause le caractère généralisable des résultats et interprétations. Aussi, sans remettre en cause tout le travail qui a été effectué nous allons analyser différents facteurs qui peuvent avoir une influence sur ce qui a été observé.

6.1 La spécificité de l'APS

L'expérience vécue s'est déroulée lors d'un cycle de volley-ball, dans un gymnase. Ceci nous amène à nous interroger sur la généralisation des résultats obtenus. Le système 2 notamment qui est la présentation de la tâche oralement à l'ensemble de la classe qui est disposée sur les lieux de pratique, est-il utilisable lors d'un cycle de rugby par exemple. En effet dans ce cas l'éloignement des élèves peut faire qu'ils n'entendent pas ce qui est dit. Par contre pour ce même système on peut penser qu'il aura les mêmes effets que ceux observés lorsqu'il est utilisé dans un gymnase, ou lorsque les élèves sont peut éloignés.

6.2 La nature des tâches

On peut se demander si toutes les tâches proposées étaient de difficulté égale. En effet si la tâche proposée avec le système 1 était plus dure que celle présentée avec le système 3, alors on peut comprendre que les élèves aient eu plus de mal à la comprendre et aient mis plus de temps pour se mettre en action.

De plus, nous avons constaté que le système 3, était le plus efficace en ce qui concerne l'organisation, or ce système utilise la démonstration, on peut se demander s'il est possible de toujours faire une démonstration, certaines tâches ne sont-elles pas plus propices à la démonstration que d'autres ? Dans une optique de situation à résolution de problème la démonstration n'est pas judicieuse. Dans ce cas le système 3 alors qu'il semble être le plus efficace n'est pas à utiliser.

6.3 Les élèves

Comme le souligne M. DURANT (2001), "l'action du professeur s'arrête de façon essentielle aux confins de la subjectivité des élèves", donc on ne peut pas être sûr que ce que l'on exprime est compris de la même façon par les élèves. Chaque élève est spécifique, chaque classe l'est aussi. Ce qui marche avec une classe ne marche pas forcément avec une autre, même si les deux classes

premières sont assez proches. Nous avons pu le voir le système 3 semble plus pertinent pour la classe de 1^{ère} IGM. Par conséquent les résultats obtenus avec ces deux classes sont à généraliser avec précautions.

7 Conclusion

7.1 Résumé

L'objectif de ce mémoire professionnel était de trouver une façon de présenter les situations d'apprentissages, qui permettent aux élèves de s'engager rapidement dans celles-ci. Au travers de l'analyse de 3 manières différentes de présenter ces tâches, nous avons pu constater que chaque présentation avait ses avantages et ses inconvénients.

Ainsi l'analyse du système 1 (présentation orale, classe regroupée), nous a permis de voir les difficultés qu'il générait et par conséquent la perte de temps importante entre la fin de l'exposé et le début de l'activité.

L'analyse du système 2 (présentation orale, classe sur les installations), a mis en évidence le fait que les élèves s'engagent plus vite dans l'action lorsqu'ils sont déjà sur leur lieu de pratique. Cependant, cette modalité de présentation génère de nombreuses questions au niveau de la réalisation et de la réussite dans la tâche.

Enfin l'analyse du système 3 (présentation par la démonstration, classe regroupée), souligne le fait que la démonstration induit une mise en action rapide de toute la classe. Ce système s'est avéré être le plus efficace en ce qui concerne l'organisation des élèves et par conséquent leur entrée dans l'activité.

7.2 Retour à l'hypothèse

Nous avons émis comme hypothèse le fait que le temps d'organisation serait réduit si la présentation était faite avec un support visuel, ici une démonstration, car les élèves ont pour habitude d'utiliser ce genre de support (utilisation de la télévision, de l'ordinateur...). De plus nous avons rajouté une autre condition pour qu'une présentation soit efficace, à savoir regrouper toute la classe afin de s'assurer de leur écoute et de leur attention.

Lors de notre expérimentation, nous avons constaté que le système 3 était le plus efficace en terme d'organisation. Donc notre hypothèse serait validée. Cependant il est important d'employer le conditionnel, car comme nous l'avons vu au travers des différentes analyses la différence entre le système 2 et le système 3 (en terme de temps de latence) n'est pas tellement importante et diffère légèrement suivant la classe. De plus nous avons vu dans le paragraphe limites et perspectives que d'autres facteurs pouvaient entrer en jeu dans le temps d'organisation des élèves.

Nous pouvons donc dire que dans les conditions expérimentales que nous avons eu notre hypothèse est validée. Les élèves s'organisent plus vite lorsqu'ils ont vu ce qu'il fallait qu'ils fassent et lorsqu'ils sont tous regroupés et donc tous attentifs.

7.3 Avis personnel

Cette étude, qui s'est imposée à nous suite à des difficultés lors des premières séances en tant que professeur stagiaire, nous a permis de nous interroger sur la présentation des consignes. Cela nous a permis d'envisager plusieurs façon de présenter les tâches et de ce fait de structurer au préalable notre de discours de présentation et les supports utilisés. Nous avons ainsi pu prendre du recul surtout notre activité et avoir un regard critique objectif au travers de relevé quantitatif (le temps de latence).

Au regard des résultats obtenus nous avons pu constater que le système de présentation des situations d'apprentissage idéal n'existait pas. De plus nous avons pu constater que certaines modalités de présentation sont peu adaptées (le système 1), ce qui nous a permis de voir les erreurs à ne pas commettre avec ces classes. De plus, il nous semble important de poursuivre cette recherche dans la présentation des consignes car la question n'a pas été totalement traitée au travers de ce mémoire. En effet, il peut exister d'autres systèmes qui peuvent s'avérer plus efficace en ce qui concerne l'organisation des élèves. La structure même de ce qui est dit peut changer, par exemple commencer par les consignes de réussite puis celles de réalisation puis celles de but ou bien l'utilisation d'autre médias comme le tableau, des fiches

Ce mémoire a donc amorcé une réflexion qui doit ce poursuivre. De plus il nous a permis de prendre un peu plus conscience des différences entre la théorie et la pratique ; ce qui est vrai avec une classe, une activité ne l'est pas forcément avec une autre classe et une autre activité.

Annexe

Situation 1

Objectif de la situation : rester attentif et se replacer dès l'attaque réalisée.

Consignes données aux élèves :

Consignes sur le but :

L'objectif de cette situation va être de rester attentif et se replacer dès l'attaque réalisée.

Consignes d'organisation :

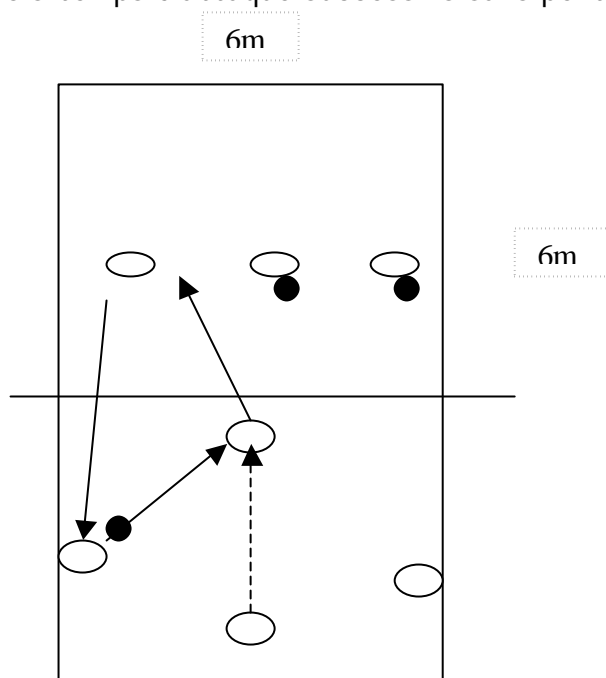
2 équipes de 3 joueurs par terrain. 1 équipe assure des envois de balles successifs. L'envoi suivant est réalisé quand le lanceur précédent a récupéré sa balle. 1 équipe construit des attaques. Changement des rôles en attaque dès qu'une faute est commise. Changement d'équipe en attaque dès que trois temps d'attaque ont été réalisés consécutivement.

Consignes de réalisation :

Pour le lanceur-serveur, lance la balle (trajectoire haute) sur la zone arrière adverse pour débuter la situation. Le lanceur suivant fait de même quand le ballon a franchi le filet. Pour l'équipe en réception il faut assurer une attaque en 2 ou 3 touches depuis la zone avant, puis se replace de manière à réitérer sur une balle lancée par le lanceur suivant.

Consignes de réussites :

Enchaîner trois temps d'attaque successifs sans perte de balle.



Situation 2

Objectif de la situation : servir précis sur toute la cible.

Consignes données aux élèves :

Consignes sur le but :

L'objectif de cette situation va être de servir sur une zone laissée libre à n'importe quel endroit de la cible pour essayer de marquer ou pour mettre l'équipe adverse en difficulté et avoir le temps de venir se placer.

Consignes d'organisation :

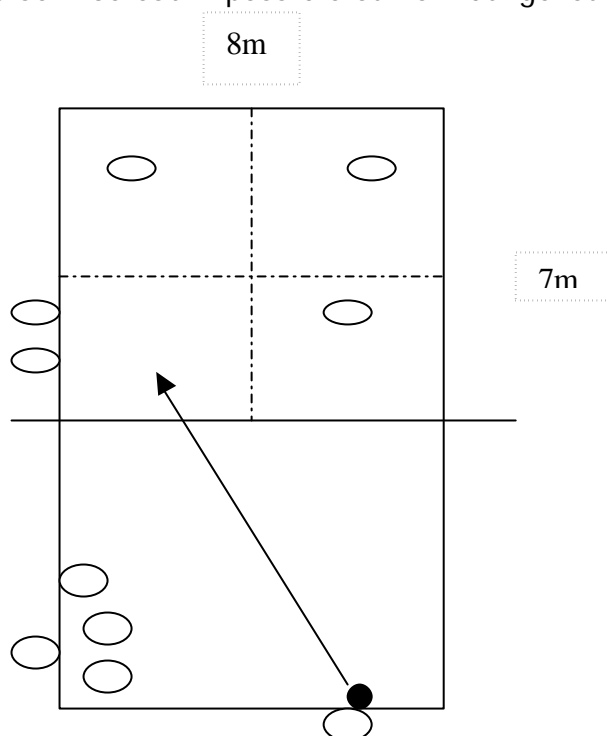
10 joueurs par terrain. 1 équipe au service, 1 équipe en réception : 3 sur le terrain, 2 observateurs qui permutent avec un partenaire tous les 4 services. Chaque serveur effectue 4 services consécutifs. Changement d'équipe au service tous les 20 services.

Consignes de réalisation :

Il faut servir sur une zone libre de la cible adverse, obliger les adversaires à se déplacer vite et à faire des passes avant de renvoyer.

Consignes de réussites :

Le retour de service est impossible ou non dangereux 10 fois sur 20.



Situation 3

Objectif de la situation : réceptionner et venir attaquer au filet après un relais sur le passeur

Consignes données aux élèves :

Consignes sur le but :

L'objectif de cette situation va être de réceptionner vers le passeur central pour venir attaquer au filet.

Consignes d'organisation :

4 ballons par terrain. 3 équipes de 4 joueurs. 1 équipe lance ou sert. 1 équipe réceptionne et attaque. 1 équipe observe.

Changement de serveur tous les 4 services. Changement d'équipe au service tous les 16 services.

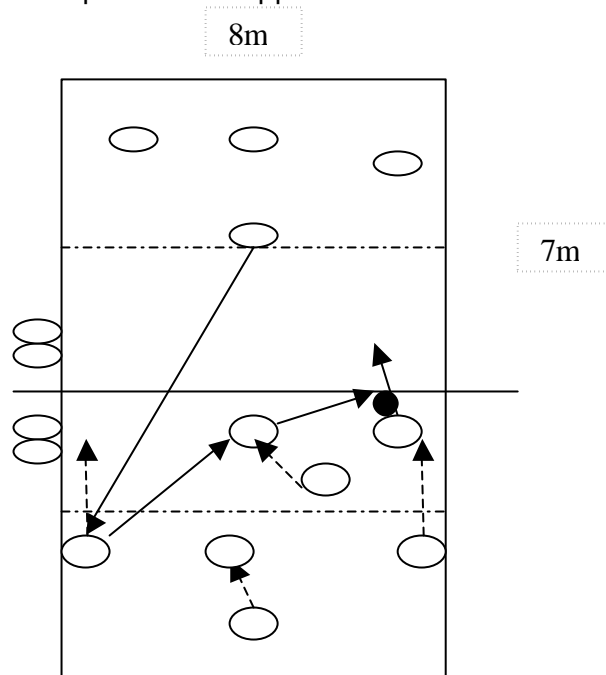
Rotation de manière à ce que chaque joueur passe à tous les rôles et toutes les équipes en attaque.

Consignes de réalisation :

Le lanceur envoie des balles hautes et lentes sur la cible adverse. Le réceptionneur se place de manière à réceptionner sur le passeur puis se déplace vers le filet pour éventuellement attaquer après relais. Le passeur assure une passe d'attaque utilisable par l'un ou par l'autre de ses deux attaquants latéraux.

Consignes de réussites :

Réaliser une attaque avec frappe de face en zone avant 10 fois sur 16.



VERBATIM DU SYSTEME 1

- 1) Quand on a fini ?
- 2) Quand est ce qu'on change de rôle ?
- 3) On va sur quel terrain ?
- 4) Les lignes du terrain c'est lesquelles ?
- 5) Il faut renvoyer en manchette ou en passe haute?
- 6) Est-ce qu'on peut renvoyer direct ou il faut faire obligatoirement une passe ?
- 7) J'ai pas compris pour l'attaque comment il faut faire ?
- 8) Le serveur tire quand ?
- 9) Le serveur tire où il veut ?
- 10) Vous pouvez m'expliquer pour le changement de rôle ?
- 11) C'est quelle ligne la ligne du fond ?
- 12) Quand est ce qu'on a réussi ?
- 13) Combien d'attaques ?
- 14) On commence ?
- 15) A chaque fois que le serveur joue gentil ou on peut taper ?
- 16) C'est quoi les limites ?
- 17) On commence Monsieur ?

VERBATIM DU SYSTEME 2

- 1) J'ai pas compris changement des rôles.
- 2) On joue sur tout le terrain ?
- 3) Quand c'est fini ?
- 4) Le service est fort ou tranquille ?
- 5) La ligne c'est la fin du terrain de celui qui reçoit ?
- 6) Si on sert sur l'adversaire, c'est bon ?
- 7) On peut aller dans la zone après avoir frappé ?
- 8) Si le ballon va sur l'adversaire, y a quoi ?
- 9) Si l'équipe adverse renvoi par un smache ?
- 10) Combien de fois il faut marquer au service.
- 11) Et si ils renvoient dans le filet ?

VERBATIM DU SYSTEME 3

- 1) Le joueur il est là et il réception, après il vient là, après quand il a attaqué c'est fini ?
- 2) Les adversaires renvoient ?
- 3) Le serveur sert fort ou tranquille ?
- 4) Combien de services on fait ?
- 5) Si le serveur envoie dans le filet ça fait quoi ?
- 6) On tourne à quel moment pour le service ?
- 7) On va sur quel terrain ?
- 8) On va sur le terrain là bas ?
- 9) A quoi ça sert qu'on fasse ça ?
- 10) Quand on marque 10 fois on a quoi ?
- 11) Les limites c'est quoi ?
- 12) On est obligé d'attaquer ?
- 13) Il faut faire un smache et si on peut pas ?

Classification des questions

<u>Questions</u>	<u>SYTEME 1</u>	<u>SYSTEME 2</u>	<u>SYSTEME 3</u>
<u>BUT</u>			A quoi ça sert qu'on fasse ça ?
<u>ORGANISATION</u>	<p>Quand est ce qu'on change de rôle ?</p> <p>Quand on a fini ?</p> <p>Les lignes du terrain c'est lesquelles ?</p> <p>On va sur quel terrain ?</p> <p>Vous pouvez m'expliquer pour le changement de rôle ?</p> <p>C'est quelle ligne la ligne du fond ?</p> <p>On commence ?</p> <p>C'est quoi les limites ?</p> <p>On commence Monsieur ?</p>	<p>J'ai pas compris changement des rôles.</p> <p>On joue sur tout le terrain ?</p> <p>Quand c'est fini ?</p>	<p>Les limites c'est quoi ?</p> <p>On va sur quel terrain ?</p> <p>On tourne à quel moment pour le service ?</p> <p>Combien de services on fait ?</p>
<u>REALISATION</u>	<p>Il faut renvoyer en manchette ou en passe haute?</p> <p>Est-ce qu'on peut renvoyer direct ou il faut faire obligatoirement une passe ?</p> <p>J'ai pas compris pour l'attaque comment il faut faire ?</p> <p>Le serveur tire quand ?</p> <p>Le serveur tire où il veut ?</p> <p>A chaque fois que le serveur joue gentil ou on peut taper ?</p>	<p>Le service est fort ou tranquille ?</p> <p>La ligne c'est la fin du terrain de celui qui reçoit ?</p> <p>On peut aller dans la zone après avoir frappé ?</p> <p>Si le ballon va sur l'adversaire, y a quoi ?</p> <p>Si l'équipe adverse renvoi par un smache ?</p>	<p>Le joueur il est là et il réception, après il vient là, après quand il a attaqué c'est fini ?</p> <p>Les adversaires renvoient ?</p> <p>Le serveur sert fort ou tranquille</p> <p>On va sur le terrain là bas ?</p> <p>On est obligé d'attaquer ?</p> <p>Il faut faire un smache et si on peut pas</p>
<u>REUSSITE</u>	<p>Quand est ce qu'on a réussi ?</p> <p>Combien d'attaques ?</p>	<p>Si on sert sur l'adversaire, c'est bon ?</p> <p>Combien de fois il faut marquer au service.</p> <p>Et si ils renvoient dans le filet ?</p>	<p>Si le serveur envoie dans le filet ça fait quoi ?</p> <p>Quand on marque 10 fois on a quoi ?</p>