

# ACQUERIR EN EPS DES STRATEGIES DE REUSSITE A L'ECOLE

Groupe Innovation Recherche n° 29  
IUFM de Bretagne – 2001 – 2003  
(15 juillet 2003)

## SOMMAIRE

Préambule .....	3
Cadre théorique de la recherche .....	5
Méthode .....	21
1- Population .....	21
2- Matériel .....	21
3- Procédure .....	36
Résultats et conclusion sommaires .....	39
1- Evaluation du travail du gir auprès des enseignants – intervenants .....	39
2- Description de profils d'autorégulation (validation de trois profils dire, imager, répéter ? différenciation selon le sexe, le niveau scolaire, les apsa .....	44
 <i>Annexes thématiques (en italique ce qui ne sera probablement pas prêt à temps)</i>	
A1- Validation d'une échelle de mesure situationnelle des stratégies d'apprentissage en EPS (Gilles KERMARREC, p. 48)	
A2- L'échelle de mesure situationnelle des stratégies de gestion en EPS (p. 54)	
A3- Outils pragmatiques d'évaluation des stratégies d'autorégulation en contexte scolaire (Séverine LANDRIEU, Sébastien HAREL, p. 57)	
A4- Illustrations du curriculum de formation à l'autorégulation (Séverine LANDRIEU, Sébastien HAREL, p. 62)	
A5- Un exemple d'une démarche parallèle d'enseignement des stratégies en E.P.S. et en histoire. L'exemple d'un cycle de lancer de disque et d'un cycle portant sur l'histoire de la Bretagne en classe de troisième (Sébastien HAREL, p. 83)	
A6- Autorégulation et interdisciplinarité : l'exemple de liaisons Danse - Mathématiques en 6è (Par Martine GEFFROUAI, Nathalie LE DÉVÉHAT, Laurence PÉRIN, p.92)	
A7- Les représentations de la réussite chez les enseignants du second degré (Chantal GRIMAL et Thierry MICHOT, p. 96)	
A8- Stratégies d'apprentissage en EPS : expérience de CLIS (Jacqueline LE BERRE, p. 102)	
Bibliographie (p. 109)	

## **PREAMBULE**

### **1- Rappel du projet initial**

Malgré la permanence du « mythe apprendre à apprendre » dans les préoccupations institutionnelles et éducatives, les résultats des recherches relatives à l'autorégulation de l'apprentissage restent contradictoires (Chartrier et Lautrey, 1992 ; Fayol et Monteil, 1994 ; Loarer, 1995 ; Coulet, 1999). L'autorégulation est la capacité, acquise ou autogénérée, à contrôler et à réguler sa propre activité cognitive (Flavell, 1985 ; Pinard et Lefevre - Pinard, 1985). Aujourd'hui, il semble possible d'effectuer un bilan prospectif des différents programmes d'enseignement de stratégies d'autorégulation, et nous pensons que l'Education Physique et Sportive peut être un lieu privilégié pour apprendre à mieux réussir à l'école.

### **2- Présentation de l'équipe**

GEFFROUAIS Martine : Professeur d'Education Physique et Sportive, Collège Kervihan, Fouesnant (29).

GRIMAL Chantal : Professeur d'Education Physique et Sportive, Collège de l'Harteloire, Brest (29), Formatrice à l'IUFM de Bretagne, site de Brest.

GUEZOU Dorothée : Professeur d'Education Physique et Sportive. Collège Ernest Renan, Trégieur (22)

HAREL Sébastien : Professeur d'Education Physique et Sportive, U.F.R.Sport et EP, Brest (29)

HOURMANT Jean Pierre : Professeur d'Education Physique et Sportive. Collège de l'Iroise, Brest (29)

KERMARREC Gilles : Professeur d'Education Physique et Sportive, UBO - UFR Sport et EP, thèse soutenue en décembre 2002 à l'Université de Rennes 2, « L'autorégulation en EPS : étude descriptive en contexte scolaire ».

LANDRIEU Séverine : Professeur d'Education Physique et Sportive. Collège du vizac, Guipavas (29)

LE BERRE Jacqueline : Maître Formateur IUFM 1988-2002, Conseillère Pédagogique en Education Physique 2000-2002, CAFIM F Généraliste Session1987, CAFIM F Spécialité EPS Session1994 Option Escalade.

LE GUEDARD – BESCOND Katell : Professeur d'Education Physique et Sportive. Collège Mescoat, Landerneau (29)

Enseignant - chercheur responsable du projet : MICHOT Thierry, UBO - UFR Sport et EP, maître de conférence, agrégé d'Education Physique et Sportive, auteur du livre "*Une méthode pour réussir ses études en STAPS*".

### **3- Objectifs poursuivis**

Afin d'articuler étroitement recherche et innovation pédagogique, nous souhaitons articuler deux objectifs principaux : décrire les stratégies des élèves et intervenir sur leur activité d'autorégulation.

D'une part, il s'agit de **décrire les stratégies d'autorégulation** spontanément utilisées par des élèves en situation d'apprentissage en EPS. Nous devons élaborer et valider des outils permettant cette étude. En effet, si des questionnaires relatifs aux stratégies ont été fréquemment utilisés dans les disciplines académiques, à notre connaissance aucun outil n'a été adapté au contexte particulier de l'EPS.

D'autre part, il s'agit d'**intervenir sur les stratégies d'autorégulation** des élèves pour améliorer leurs réussites à l'école.

La notion de réussite à l'école a nécessité une réflexion importante au sein du groupe : réussite et développement, réussite et performance, réussite et intégration, réussite et acquisitions disciplinaires, réussite et épanouissement, réussite et acquisitions de méthodes de travail ... Face à la diversité des réussites à l'école et confronté à la variabilité des conceptions de la réussite chez les enseignants (Annexe 4), nous avons choisi de considérer la réussite comme une augmentation du niveau de compétences des élèves. Plus particulièrement, il s'agira de développer une compétence « méthodologique », apprendre à apprendre, qui devrait favoriser l'augmentation du niveau des compétences disciplinaires.

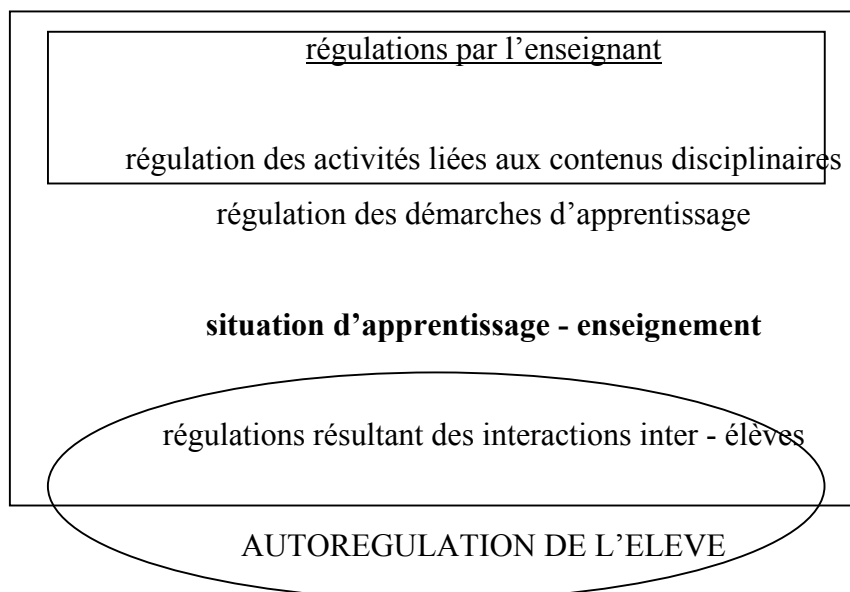
Aussi, nous souhaitons construire et expérimenter un curriculum de formation qui articule des contenus spécifiques à l'EPS et des contenus « méthodologiques » permettant de faire progresser les élèves sur le plan de l'autorégulation de l'apprentissage.

## CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

### 1- L'autorégulation en situation scolaire

Dans les recherches relatives à l'apprentissage, l'**autorégulation** est un des nombreux processus de régulation au sein du système enseigner – apprendre.

*Figure 1 - Processus de régulation en situation scolaire, adaptation d'un modèle de Allal et Saada - Robert, 1992, p 266.*



#### *1. 1 – Régulations et autorégulation au sein de la situation d'apprentissage*

Le concept de régulation désigne un processus complexe qui permet à un système vivant de se maintenir en état d'équilibre. « Le propre d'une régulation est, dans tous les domaines, d'informer un système en action sur le résultat de ses actions et de les corriger en fonction des résultats obtenus » (Piaget, 1967, p. 164). Ce concept a notamment été exploité au sein de la cybernétique à partir des années 1940 (Varela, 1988 ; Wiener & coll, 1995). Un système est considéré comme autorégulé s'il se charge de recueillir, traiter lui - même l'information et de modifier certains paramètres visant à maintenir son équilibre de fonctionnement, son homéostasie (De Rosnay, 1975).

Chez l'homme, cette "prise en charge" (Lefebvre - Pinard & Pinard, 1985) de son fonctionnement cognitif peut être automatique ou volontaire. Toutefois, dans le domaine de l'éducation et du sport, l'autorégulation est plutôt assimilée à un contrôle volontaire de son

activité et / ou de ses actions (Kirschenbaum, 1984 ; Hardy & Nelson, 1988 ; Chen & Singer, 1992).

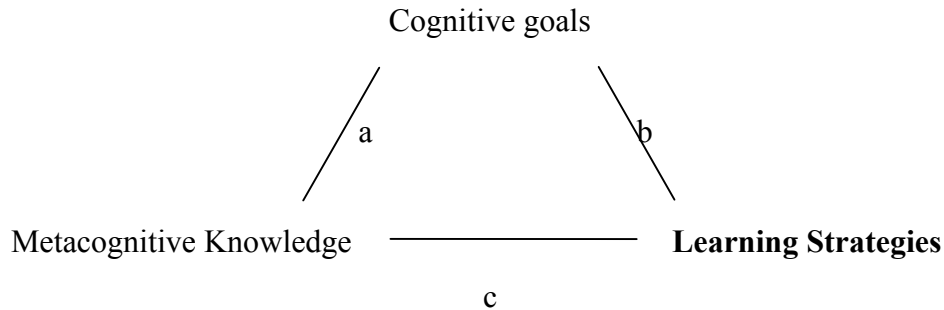
Le processus d'autorégulation peut être modélisée par la **théorie du contrôle** (Carver & Scheier, 1981). Le comportement est conçu comme le résultat d'un processus de comparaison entre un état souhaité (but) et un état présent. Si le sujet perçoit un écart, une discrédance entre ces deux états, alors une boucle de rétroaction (feed - back) le conduit généralement à mobiliser des ressources en vue de réduire cet écart, ou à modifier le but. Plus rarement, le sujet peut chercher à augmenter la discrédance (cf. notion de stratégie d'auto - handicap, Thill, 1989, 1999, 2001 ; Famose, 2001). Une autorégulation efficace permet à « l'individu de maintenir à travers du temps et dans diverses circonstances son engagement dans des activités dirigées par des buts » (Thill, 2001, p. 193). L'autorégulation associe une dimension cognitive (gestion des buts, allocation de ressources et notamment d'attention) et une dimension affective (la discrédance entre le but et la performance entraîne des émotions négatives ; le progrès vers un but, notamment s'il est très éloigné entraîne des émotions positives, cf. Famose, 2001). Nous retiendrons plus particulièrement que l'autorégulation repose sur deux principaux processus : la sélection des buts et la régulation des conduites grâce à des ressources cognitives qu'il semble indispensable d'identifier.

### *1. 2 - Les composants de l'autorégulation*

L'autorégulation est représentée chez Flavell (1981) par l'articulation de trois composants: les buts cognitifs, la métacognition et les stratégies. Ce modèle permet à Nisbet & Schucksmith (1986, p 95) d'identifier les trois « ressources psychologiques » responsables de l'engagement cognitif dans l'apprentissage.

Ces trois principaux composants de l'autorégulation se retrouvent également chez Zimmerman (1986, 1989). Pour celui - ci, l'apprentissage autorégulé articule des processus motivationnels (les buts), des processus métacognitifs (la métacognition) et des processus comportementaux (les stratégies).

Figure 2 – Les composants de l'autorégulation (d'après Flavell, 1981, repris par Nisbet & Schucksmith, 1986, p 95)



Définissons rapidement ces trois composants de l'autorégulation afin de mieux situer notre objet, les stratégies d'autorégulation, et aussi délimiter notre travail.

Les *buts* peuvent se définir comme des représentations personnelles d'états souhaités, des intentions hiérarchisées qui dirigent, orientent les comportement des individus dans les différents contextes (Zimmerman & Schunck, 1996). En contexte scolaire, ils peuvent concerner aussi bien des aspects affectifs (éprouver du plaisir, éviter le stress), des aspects cognitifs (satisfaire sa curiosité, éviter le sentiment d'incompétence), des aspects sociaux (rechercher des relations amicales, éviter de transgresser les règles sociales) ou des aspects liés aux tâches (gagner de l'argent, éviter l'échec).<sup>1</sup>

Au sein de ce modèle, la *métacognition* est concept qui englobe des composantes déclaratives, les métaconnaissances, et des composantes procédurales, les habiletés métacognitives (Gombert, 1991 ; Robert & Erdos, 1993). Les métaconnaissances peuvent se définir comme des connaissances sur ses propres connaissances (Flavell, 1985). Pour un élève dans une situation d'EPS, elles désigneraient le fait de savoir qu'il dispose de certaines compétences sportives ou de certaines stratégies pour apprendre. Les habiletés métacognitives permettent d'anticiper, de contrôler, de modifier les procédures cognitives engagées dans la réalisation d'une tâche (Wall, 1986). Ce concept d'habileté métacognitive décrit en fait les différentes fonctions actuellement attribuées à l'administrateur central, gestionnaire des ressources cognitives, au sein de la mémoire de travail (Gaonac'h et Larigauderie, 2001)<sup>2</sup>. Métaconnaissances et habiletés

<sup>1</sup> Nous renvoyons le lecteur à Austin & Vancouver (1996) pour une revue de littérature relative aux buts, ou à Karoly (1993) pour un développement sur le rôle des buts dans le processus d'autorégulation.

<sup>2</sup> Pour une revue de question relative à la métacognition " appliquée " au domaine de l'éducation, nous suggérons de lire Noël, Romainville et Wolfs (1995).

métacognitives permettent à un individu d'assurer la régulation volontaire des stratégies utilisées (Lefebvre - Pinard & Pinard, 1985 ; Wolfs, 1992).

Le concept de *stratégie* pose un problème de définition face à la diversité des terminologies rencontrées : stratégies d'auto – régulation, stratégies d'apprentissage, stratégies de gestion, stratégies de performance, stratégies d'étude, stratégies auto - directionnelles, stratégies cognitives et stratégies métacognitives. Viau (1997, p 78) cite Hensler, 1992, qui à partir d'une analyse de 22 définitions de la notion de stratégie, conclut qu'elle ne recouvre pas à l'heure actuelle “ un ensemble de faits univoques ”.

### *1.3 - Stratégies et autorégulation*

Les premiers auteurs qui se sont intéressés aux stratégies et à l'autorégulation s'appuient sur une conception cognitiviste et hiérarchisée de l'architecture cognitive (Stenberg, 1985). L'apprentissage est conçu comme un processus de traitement de l'information.

Dans cette perspective, les caractéristiques du construit de stratégie sont bien identifiées par Fayol et Monteil (1994). Les stratégies sont *orientées vers un but*. Ce but peut être identifié comme une tâche, un processus (apprendre), ou une performance, un résultat mesuré, et référé à une norme (Romainville, 1993). Une stratégie “ cognitive ” se caractérise par le fait de viser la *gestion des processus élémentaires de traitement de l'information* (Weinstein & Mayer, 1986). Cette gestion passe par l'adoption de *comportements* (Gagné, 1974) et par l'activation de *processus supérieurs* (Resnick, 1981), les stratégies. Les stratégies peuvent être représentées sous la forme de *règles de gestion* de l'activité cognitive élémentaire (Georges, 1990). Elles constituent en cela une forme particulière de *connaissance procédurale*, stockée en mémoire déclarative (Anderson, 1983).

Quelles sont alors les *conditions d'activation* des stratégies ? Pour certains auteurs, les stratégies correspondent à des activités dans lesquelles le sujet s'engage de manière consciente ; leur sélection doit être réfléchie, intentionnelle, *volontaire* ; elles sont alors qualifiées de stratégies autorégulées (Zimmerman, 1990 ; Romainville, 1993). Cette caractéristique associée au concept de stratégie souligne que certains sujets “ utilisent consciemment et systématiquement des stratégies d'apprentissage parce qu'ils en assument la responsabilité ” (Thill, 1999, p 152). Pour d'autres auteurs, les stratégies sont surtout un “ savoir comment faire ”, qui peut être activé *implicitement, automatiquement* (Gagne, 1974). Pour nous, en tant que connaissances procédurales, stockées en mémoire déclarative, elles sont au minimum *accessibles à la conscience*, potentiellement *explicitables* (Romainville, 1993). Elles peuvent être activées



directement par le contexte, et fonctionner avec l'habitude, de façon relativement automatique. Elles peuvent aussi être mobilisées de façon volontaire par l'administrateur central (régulation métacognitive, Gombert, 1991) dans des contextes nouveaux ou accidentels, à condition que la capacité de la mémoire de travail ne soit pas "débordée" par les contraintes spécifiques de la situation (Larigauderie et Gaonach, 2001).

#### *1.4 - Les différentes types de stratégies d'autorégulation*

Les **approches théoriques** de l'autorégulation ont conduit à des typologies de stratégies définies en fonction des buts poursuivis (Dansereau, 1979, 1985 ; Viau, 1997) ou des contextes où elles sont mobilisées (Boulet et al., 1996 ; Alava, 1999). En général, deux catégories générales de stratégies d'autorégulation sont distinguées (Kermarrec, soumis).

Les *stratégies d'apprentissage* sont utilisées pour favoriser la recherche et la mémorisation d'informations relatives à un contenu disciplinaire (Nisbet & Schucksmith, 1986). Parfois nommées stratégies cognitives (Weinstein & Underwood, 1985) ou stratégies primaires pour (Dansereau, 1979, 1985 ; Singer, 1988), elles sont spécifiques, directement orientées vers l'acquisition d'une connaissance disciplinaire. Les *stratégies de gestion* recouvrent plutôt un ensemble de moyens destinés à favoriser et à organiser l'apprentissage en général. Moins dépendantes du contenu disciplinaire enseigné, ces stratégies sont étudiées sous les termes de stratégies de support (Dansereau, 1979, 1985), stratégies secondaires (Singer & Cauraugh, 1985), stratégies de gestion (Boulet et al, 1996). Elles permettent aux élèves de gérer le contexte interne (attention, stress, motivation) et externe (où, quand et à quel rythme, avec qui et avec quel matériel travailler, cf. Viau, 1997) de l'apprentissage. Enfin, parmi les stratégies mobilisées par l'autorégulation, de nombreux auteurs réservent une place prépondérante aux stratégies métacognitives (Wolfs, 1992 a ; Viau, 1997). L'auto - évaluation, l'auto - questionnement, la confrontation volontaire à des tests, la comparaison avec autrui peuvent en effet être considérés comme autant de moyens privilégiés pour augmenter ses métaconnaissances. En me testant, je suis en mesure de mieux connaître mes propres compétences en sport ; en me questionnant, je prends conscience de mes propres stratégies. C'est notamment la perception de sa compétence actuelle, et de son écart avec une compétence visée en EPS, qui pousse le sujet à activer volontairement des stratégies d'apprentissage. Ces « *stratégies à but métacognitif* » constituent donc un composant important de la gestion de son apprentissage par l'élève en contexte scolaire.

Tableau 1 - Les composants de l'auto - régulation : illustrations en EPS

<b>Les buts cognitifs</b>	« représentation d'un résultat (ou d'un état) stocké en mémoire pour servir de valeur de référence en vue d'une comparaison avec un résultat (ou un état) actuel » (cf Famose, 2001, p83).
Buts sociaux et moraux Buts extrinsèques Buts hédonistes Buts orientés vers les camarades de classe Buts orientés vers les adulte	Se comporter de manière responsable, chercher à aider autrui Obtenir des récompenses Se faire plaisir, rechercher des sensations agréables Obtenir l'affection, dominer les autres, ... Gagner l'estime de l'enseignant
Buts d'accomplissement (valorisation dans l'image de soi en relation avec un contexte d'apprentissage d'habiletés nouvelles)	But compétitif ou de performance et régulation du comportement par un processus de comparaison sociale afin de montrer sa supériorité. But de maîtrise ou d'apprentissage et régulation du comportement par un processus de comparaison temporelle afin d'identifier ses progrès
<b>Stratégies d'apprentissage</b>	« Outils cognitifs sélectionnables, flexibles et donc contrôlables par les sujets, qui stimulent l'attention, facilitent la mémorisation et la compréhension, et finalement améliorent les apprentissages et les performances dans de nombreux contextes » (Thill, 1999, p 151).
stratégies de mémorisation, de répétition, d'entraînement (traitement de l'information en surface)	Organiser sa pratique en série, s'efforcer de répéter le même exercice, ...
stratégies d'élaboration et stratégie de monitoring ou de contrôle de l'action (traitement en profondeur)	Utiliser la visualisation mentale pour associer des intentions et des sensations, des but et des images mentales Rechercher systématiquement la connaissance du résultat en relation avec le but ; mettre en relation la cause et l'effet recherché.
stratégies d'organisation (traitement de l'information en profondeur)	Focaliser son attention sur une information prioritaire Planifier son action en sous-but; organiser les différentes possibilités d'action sous forme d'algorithmes décisionnels
<b>Stratégies de support, de gestion,</b>	stratégies destinées à favoriser et à organiser l'apprentissage en général
stratégies de gestion du contexte externe	Adapter la difficulté d'une tâche Aller consulter une fiche ressource, une fiche d'évaluation formatrice. Stratégie de gestion du temps accordé. Stratégie de demande d'aide de l'enseignant ou de pairs.
stratégies de gestion du contexte interne	Gérer son attention, élever ou maintenir sa concentration, Stratégie de détournement de la pensée, gérer le stress, les émotions, stratégie de faire face stratégies motivationnelles ou affectives, stratégies de fixation de buts (buts d'apprentissage, ou de performance) ; stratégie d'auto - encouragement. stratégie de préservation du sentiment de compétence, stratégies d'auto-handicap
<b>stratégies " à but métacognitif " (permettant d'enrichir ses métaconnaissances)</b>	Choisir d'effectuer un test de performance, s'auto -évaluer, utiliser les critères de réussite dans une tâche, se situer dans une grille de niveaux d'habiletés, se décentrer du résultat de l'action pour " s'observer, s'écouter, se sentir " dans le déroulement de l'action ; faire l'effort d'explicitier, de verbaliser ce que je sais ...
<b>Métaconnaissances</b>	Savoir que je suis compétent en basket ; savoir que je réussis en moyenne un lancer franc sur deux. Savoir que la visualisation des trajectoires est une stratégie efficace pour les lancer d'adresse. Savoir que je peux me concentrer en fixant du regard un point (au dessus du panier) Savoir que je me situe dans les deux ou trois meilleurs joueurs de basket de la classe.

Des **approches empiriques** de l'autorégulation ont poursuivi l'objectif d'**identifier les stratégies spontanées** des sujets dans diverses « situations d'apprentissage ».

Parfois, la situation d'apprentissage est simplement évoquée. Zimmerman & Martinez - Pons (1986, 1988) utilisent des entretiens structurés où six contextes d'apprentissage académiques sont présentés successivement aux sujets. Ils aboutissent à une typologie empirique de 14 stratégies d'autorégulation de l'apprentissage en contexte scolaire et extra - scolaire : 1-auto - évaluation ; 2- organiser et transformer l'information ; 3- fixation de buts et planification ; 4- rechercher des informations ; 5- prendre des notes et les contrôler ; 6- structurer l'environnement ; 7-tirer les conséquences (auto - congratulation ou auto - punition) ; 8- répéter et mémoriser ; 9-rechercher l'aide d'un pair ; 10- rechercher l'aide de l'enseignant ; 11- rechercher l'aide d'un adulte ; 12- refaire des examens, des tests ; 13- réviser ses notes ; 14- revoir des textes originaux. Dans cette liste, on peut identifier à la fois des stratégies d'apprentissage au sens strict, mais aussi des stratégies de gestion de la motivation (auto - congratulation), de gestion du contexte d'apprentissage (rechercher l'aide d'un adulte), ou des stratégies métacognitives (auto - évaluation). Pour confirmer la pertinence de la typologie, ils mettent en évidence des corrélations entre la fréquence d'utilisation des stratégies et les performances scolaires (Zimmerman & Martinez – Pons, 1986), ou entre les réponses des élèves aux questionnaires et les opinions des enseignants (Zimmerman & Martinez – Pons, 1988).

Dans le domaine des habiletés sensori - motrices, Bouffard & Dunn (1993) identifient les stratégies d'apprentissage de 30 enfants de 6 ou 9 ans, alors qu'il doivent effectivement mémoriser des séquences du langage des signes américain. Ils filment les comportements des sujets pendant que ceux – ci regardent la présentation des signes, ainsi qu'entre deux séquences de présentation sur écran. Treize catégories de comportements sont repérées au cours de deux périodes d'apprentissage. Pendant la période de présentation des signes, certains sujets observent, regardent et miment partiellement, regardent et miment complètement le geste, regardent et répètent, anticipent, bougent les lèvres. En dehors de la période de présentation des signes, certains sujets demandent de revoir la séquence, répètent, bougent les lèvres, demandent de l'aide pour évaluer leur performance, parlent de leur performance, annoncent qu'ils sont immédiatement prêts pour le test de rappel.

Dans le domaine du sport, Weiss & Klint (1987), puis, Ille et Cadopi (1999) ont également identifié des stratégies utilisées en gymnastique. Les sujets devaient apprendre des séquences d'éléments acrobatiques et chorégraphiques présentées sur une vidéo. Quatre stratégies d'apprentissage ont été distinguées : dénommer le mouvement ; imiter le mouvement ; revoir une partie de la séquence ; vérifier ses progrès.

Kermarrec & Léziart (2002) s'inscrivent dans cette perspective descriptive et empirique dans le contexte scolaire d'une situation d'éducation physique et sportive. Vingt – trois sujets sont filmés alors qu'il réalisent une tâche motrice d'apprentissage prescrite par un enseignant. Les données comportementales ainsi recueillies sont complétées par des données verbales, recueillies consécutivement à la situation d'apprentissage, lors d'un entretien d'explicitation. Une analyse qualitative de contenu permet de sélectionner des données relatives au construit de stratégies d'apprentissage. Une catégorisation empirique permet de mettre en évidence l'utilisation par les élèves de six stratégies d'apprentissage différentes : écouter les consignes ; analyser et comprendre ; observer et imiter ; imager, visualiser ; focaliser son attention ; répéter, s'entraîner. Une analyse factorielle discriminante est utilisée pour valider la typologie élaborée.

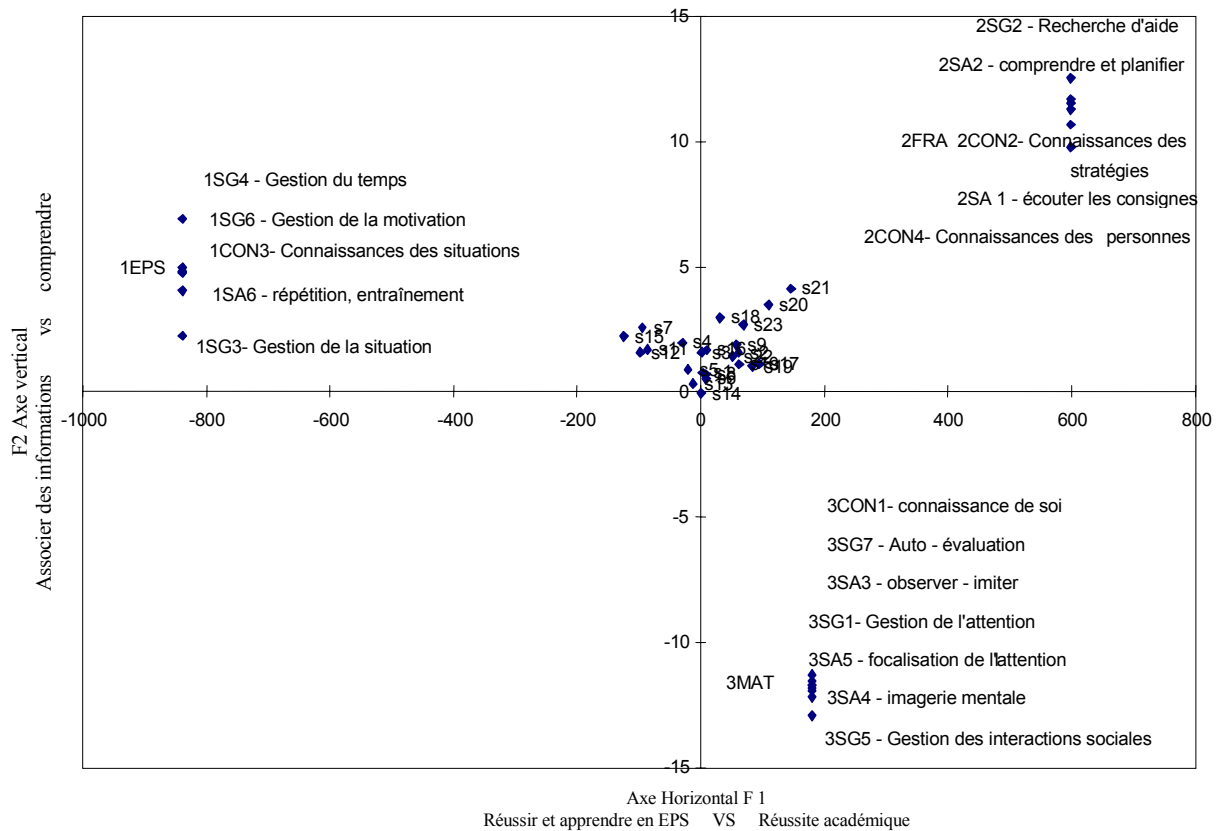
**Ce qui caractérise ces études descriptives, c'est la volonté de partir des données empiriques issues de la situation de recherche, et non d'un modèle théorique, afin de décrire des stratégies d'autorégulation contextualisées.**

Par contre, ces études concernent souvent un nombre de sujet peut élevé et il serait intéressant de chercher à exploiter une des typologies existantes pour étudier les stratégies spontanément utilisées par des échantillon de sujets importants. Il semble qu'une seule des typologies empiriques soient spécifique au contexte de l'EPS (Kermarrec, 2002).

## **2- Vers des profils d'autorégulation de l'apprentissage en EPS**

Pour comprendre et non seulement décrire l'activité d'autorégulation des sujets, on peut également chercher à regrouper la diversité des stratégies observées en un petit nombre de facteurs indépendants, susceptibles d'expliquer la répartition des variables au sein d'un échantillon. Kermarrec, Todorovich, & Fleming, D. (in press) ont utilisé des analyses factorielles pour regrouper les stratégies d'autorégulation en EPS et identifier des profils d'autorégulation. Trois profils d'autorégulation seraient susceptibles de décrire la diversité des façon d'apprendre en EPS. Chaque profil est constitué de différentes stratégies d'apprentissage et de gestion mobilisées spontanément par des élèves et observées lors de situations d'apprentissage réelles (Kermarrec et Léziart, 2002).

Figure 3– Représentation graphique du regroupement statistique des composants de l'autorégulation en trois profils d'apprentissage (d'après Kermarrec & al. In press)



Apprendre en EPS, cela peut être **s'entraîner, répéter et s'adapter**. On considère alors que les habiletés motrices, acquisitions essentielles en EPS, nécessitent des stratégies spécifiques favorisant prioritairement l'organisation de la pratique et la quantité de répétitions (le contrôle de l'action restant implicite). Des stratégies de gestion peuvent également et utilement être mobilisées pour faciliter les répétitions. Plus précisément, nous associerons, au sein de ce premier modèle de l'autorégulation de l'apprentissage en EPS, les stratégies de répétition, les stratégies de gestion de sa motivation, de gestion du temps, de gestion de la situation, ainsi que des connaissances des situations. Ce profil spécifique à l'acquisition de compétences sportives utiliserait des liens direct situation – mémoire à long terme soit pour activer et ajuster des schémas d'action existants, soit pour élaborer implicitement de nouveaux schémas moteurs. La mémoire de travail, et plus particulièrement l'administrateur central est alors uniquement chargé du contrôle de l'activité (sans prise en charge de l'action).

Apprendre en EPS, cela peut être **dire et comprendre**, élaborer des règles d'action (composante déclarative) pour contrôler l'action. Ce second modèle de l'autorégulation de l'apprentissage en EPS inclurait des stratégies d'écoute des consignes verbales de l'enseignant, ainsi qu'un effort de compréhension et de planification de l'action. Les **informations verbales** comme moyen de

guider l'action sont également obtenues par la recherche d'aide auprès de l'enseignant ou de pairs. Ce profil valorisant les verbalisations et l'élaboration sémantique d'une solution au problème posé pourrait solliciter prioritairement la boucle phonologique au sein de la mémoire de travail.

Apprendre en EPS, cela peut – être **imager et associer**, mettre en relation des informations différentes. Ce troisième modèle de l'autorégulation de l'apprentissage en EPS articulerait des stratégies d'imagerie mentale, d'observation – imitation. La focalisation de l'attention favoriserait les échanges entre composants déclaratifs et procéduraux de l'action. La mobilisation de ces stratégies d'apprentissage serait favorisée par un important effort de contrôle de son activité : gestion de son attention et gestion (diminution) des interactions sociales. Ce modèle d'apprentissage exigeant du point de vue de la représentation de soi et du contrôle de soi pourrait solliciter de façon privilégiée le calepin visuo – spatial (pour traiter les information visuelles) et une mémoire de la configuration du mouvement (pour traiter les informations kinesthésiques).

Dans le cadre du GIR, il pourrait être également intéressant de mettre ces profils à l'épreuve des données recueillies. Plus idéalement, nous pourrions chercher à vérifier si ces profils théoriques restent indépendants de l'âge des sujets, du sexe, ou des activités physiques enseignées. Nous verrons au fil de ce rapport que nous n'avons pas pu creuser toutes ces hypothèses.

Complémentairement ces profils d'autorégulation peuvent également servir de fondement à l'organisation d'un dispositif de formation articulant un curriculum destiné aux élèves et des interventions des enseignants (cf. tableau suivant).

Tableau 2 – Enseigner des stratégies d'autorégulation : essai d'articulation activité de l'élève – intervention de l'enseignant

Source : G. Kermarrec (2002), Médiations de l'enseignant et activité d'apprentissage, Cours de Licence STAPS, UFR Sport et EP, UBO, UV Théories de l'intervention.

APPRENDRE ...	Dire et comprendre	IMAGER ET ASSOCIER	REPETER ET S'ADAPTER
Principes	Apprendre c'est construire une juste représentation de la tâche (*) et / ou planifier et guider verbalement l'action (**) en vue d'atteindre le but	Apprendre c'est associer des informations diverses à l'aide d'images (visuelles, ou kinesthésiques)	Apprendre c'est agir en se laissant imprégner des contraintes contextuelles, et permettre une auto – adaptation du système perceptivo – moteur
Produits de l'apprentissage (MLT)	<b>Connaissances</b> déclaratives et procédurales : concept, règles d'action ou sous – buts (stratégies de jeu ; critère de réalisation)	<b>Images</b> de l'action ou du mouvement, visuelles ou kinesthésiques (schéma de reconnaissance chez Schmidt)	<b>Habilités</b> de traitement de l'information, habiletés motrices (programmes moteurs et schémas de paramétrisation, chez Schmidt)
Processus et structure de contrôle en mémoire de travail	Verbalisation et boucle phonologique	Imagerie et calepin visuo - spatial ou mémoire de configuration de mouvement	Auto – adaptation et contrôle implicite, automatique ou focalisation externe de l'attention par l'administrateur central
<b>activité de l'élève</b>			
Stratégies pour apprendre	*Faire attention aux consignes, reformuler la tâche ; confronter son discours sur la tâche ; poser des questions à l'intervenant, ... **élaborer des relations entre des buts, des procédés et des résultats ; organiser l'action en étapes successives	Regarder une démonstration ; observer les autres ; s'imaginer, se voir en action dans la tâche ; évoquer les conséquences sensorielles du mouvement ; simuler le mouvement	Répéter souvent ; se motiver pour recommencer ; exécuter sans penser ; s'auto – évaluer et choisir une tâche de difficulté optimale ; se concentrer sur un repère dans l'environnement (trace bleu en ski ...).
<b>Activité de l'enseignant</b>			
Guidage fort	Donner les critères de réalisation et inciter sans arrêt à faire attention aux <b>mots - clé</b>	Proposer un <b>modèle</b> et orienter le regard sur les indices pertinents	Aménager des contraintes et donner des repères concernant le nombre minimum de <b>répétitions</b>
Guidage moyen	Donner plusieurs critères de réalisation ou solutions verbales, au choix, à tester. Faire remarquer le rôle des mots pour comprendre la tâche et guider l'action	Proposer plusieurs repères au choix lors d'une démonstration : sensations, positions – clés ... Demander de construire <b>une image</b> de ce qu'il y a à faire : - soit <b>se voir</b> réaliser la tâche (comme un observateur extérieur) - soit simuler l'action dans sa tête et <b>ressentir</b> les mouvements, les rythmes	Demander de trouver la <b>difficulté optimale</b> à partir de plusieurs niveaux de contraintes proposés. Inciter à organiser la <b>quantité de travail en se fixant de buts</b> : -soit par de durée de travail et de récupération ; -soit par un nombre de répétitions et de séries (chaque série aboutissant à une auto-évaluation).
Guidance	Orienter, stimuler la réflexion Evaluation formatrice (MenR : but – procédés – résultats) ; Faire réfléchir à la possibilité d' <b>organiser et de contrôler sa façon d'apprendre par les mots</b> (se parler, se dire comment faire, ...).	Inciter à <b>trouver</b> , dans la classe et la séance, des <b>images</b> représentatives de ce qu'il y a à faire. Faire réfléchir au rôle des images (visuelles et kinesthésiques) pour contrôler et organiser l'action	Découvrir un aménagement, des règles ou contraintes qui sollicitent une adaptation Demander de déterminer le nombre de répétitions nécessaires et suffisante pour avoir appris et stabiliser une habileté (stratégie de répétition et d'auto – évaluation)

### 3- Peut – on apprendre à apprendre en EPS ?

Peut – on apprendre à apprendre en EPS ? Dans le domaine des disciplines académiques (acquisition de connaissances déclaratives et de compétences intellectuelles), les données sont nombreuses au sein du courant de **l'éducation cognitive**. A la fois domaine de recherche et mouvement pédagogique, l'éducation cognitive poursuit l'objectif de développer l'intelligence, " c'est à dire un ensemble de capacités et de stratégies mentales permettant l'apprentissage et l'adaptation à des situations nouvelles " (Loarer et coll., 1995, p 2). Parmi la diversité des programmes d'éducation, deux tendances sont repérables : les programmes de " *learning skills* " rejoignent notre propos en visant l'**acquisition de stratégie d'apprentissage** en relation avec une discipline scolaire particulière, tandis que d'autres programmes se proposent d'**éduquer la pensée en général** (" *thinking skills* "), ou de conduire à la prise de conscience des opérations cognitives (Büchel, 1995).

#### *3.1- Le développement de capacités cognitives indépendantes du contenu disciplinaire.*

Les méthodes d'éducation cognitives se caractérisent par la volonté de valoriser les processus plutôt que les connaissances disciplinaires, la cognition plutôt que l'affectivité, les processus métacognitifs et le rôle d'un enseignant – médiateur. Si les méthodes s'enseignent, c'est au médiateur d'orienter l'activité mentale du sujet et de faciliter la prise de conscience (Huteau et Loarer, 1998). Par exemple, dans le programme d'enrichissement instrumental (PEI) de Feuerstein, le médiateur intervient pour aider le sujet à fixer son attention, lui donner des informations sur ses résultats, lui suggérer une méthode, modifier la situation pour qu'il puisse mieux la maîtriser... La méthode de Feuerstein présente l'avantage d'être un bon prototype de l'ensemble des méthodes d'éducation cognitive. Les conclusions d'études évaluatives du PEI menées par Loarer et coll. (1995), sont assez claires : effet modéré sur les résultats à des tests d'intelligence, développement de capacités plus spécifiques que générales, pratiquement pas d'effets sur les apprentissages scolaires ou professionnels, effets faibles et inconstant sur la personnalité.

En EPS, la " pédagogie médiationnelle " s'inspire directement de la méthode de Feuerstein (cf B. Fouceteau, 1993,1994 ; BX René, 1993). Il s'agit plus précisément de conduire l'élève à une sollicitation sélective et volontaire, grâce à la métacognition, des différentes " fonctions " , " étapes " ou " opérations " mobilisées par les conduites motrices : opérations sensorielles (voir, entendre, toucher, éprouver, ...) ; opérations perceptives (identifier, discriminer, spacialiser, ...) ;



opérations élaboratrices (sélectionner, comparer, organiser, planifier, ...) ; opérations posturales (s'équilibrer, s'aligner, s'orienter, ...) ; opérations motrices (marcher, courir, sauter, grimper, rouler, ... ). Toutefois, non seulement l'efficacité de cette éducation physique « métacognitive » reste à démontrer sur le plan scientifique, mais encore son articulation avec les contenus disciplinaires institutionnellement programmés semblerait nécessaire.

### *3.2- Les programmes de d'enseignement de stratégies d'apprentissages*

Pour une revue des expérimentations menées dans le domaine académique, nous renvoyons plus particulièrement le lecteur à deux revues de question en langue française : Chartier et Lautrey (1992), Fayol et Monteil (1994). Précisons qu'un grand nombre de travaux sont également présentés dans deux ouvrages qui rendent compte de deux congrès historiques pour la problématique des “ *learning skills* ” et de l'auto - régulation. Ils ont réuni la plupart des chercheurs précurseurs sur ce sujet : Bruner, Dansereau, De Bono, Feuerstein, Gagne, Lefebvre - Pinard & Pinard, Singer, Weinstein ... (Spielberger & O'Neil, eds, 1979 ; Segal & al., eds, 1985). Signalons aussi deux importantes revue de question, en langue anglaise, de Nisbet & Schucksmith (1986) et Weinstein & Mayer (1986).

L'évolution des recherches relatives aux stratégies d'apprentissage témoigne de trois objectifs successifs : mettre en évidence l'existence et l'efficacité des stratégies ; vérifier la possibilité d'apprendre des stratégies ; mesurer un éventuel transfert de stratégies (apprendre à apprendre). Chartier et Lautrey (1992), Fayol et Monteil (1994) en conclusion de leur revue de travaux soutiennent que les stratégies peuvent être apprises, maintenue dans des situations identiques, transférées à certaines conditions dans des situations proches. Cependant, le transfert vers des domaines différents de ceux dans lesquels elles ont été apprises reste très hypothétique. Des résultats similaires sont obtenus en psychologie du sport. Des recherches menées essentiellement par Singer et ses collaborateurs montrent que l'efficacité de l'enseignement de stratégies est également dépendant de la nature de la tâche motrice et de la façon dont la stratégie est enseignée (Kermarrec soumis). Une stratégie présentée sous une forme très générale serait en effet mieux transférée (Singer & Suwwanthada, 1986).

Malgré les limites mises en évidence par les recherches expérimentales en psychologie, on peut observer une “ relative permanence du mythe apprendre à apprendre ” (Fayol et Monteil, 1994), slogan de l'éducation cognitive.

Complémentaire à la volonté de plus contextualiser les recherches, la nécessité de comprendre globalement le fonctionnement de l'auto - régulation pour poursuivre le mythe de " l'apprendre à apprendre " a été établi. Pour de nombreux chercheurs, il s'agira de **favoriser une articulation entre l'acquisition de stratégies et l'acquisition de connaissances, qualifiée de métacognitives, relatives à cette stratégie**. Chartier et Lautrey (1992), en conclusion de leur revue de question, soulignent l'importance de " l'information que le sujet reçoit sur l'efficacité de cette stratégie ". De la même manière, selon Noël (1995), la volonté de proposer aux élèves des modèles " prêts à l'emploi ", sensés organiser de " l'extérieur " leur apprentissage, a montré ses limites. Les expérimentations où les sujets se voient proposer une liste de procédures à suivre, des techniques pour mémoriser une leçon, des stratégies (study skills) ne valident que très rarement le transfert de " la méthode " dans une autre tâche. Il s'agit alors plutôt de **favoriser chez l'apprenant la prise de conscience de ses propres stratégies**, l'analyse du contexte dans lequel il travaille, une explicitation de ses motivations (Frenay, Noël, Parmentier, Romainville, 1998).

Si non s'inspire de ce bilan prospectif, une situation d'apprentissage en EPS pourrait donc être conçue non seulement pour permettre l'acquisition d'une compétence sportive, mais aussi afin de favoriser la prise de conscience des stratégies spontanément utilisées pour apprendre, puis en vue d'enseigner d'autres stratégies complémentaires ou alternative. C'est cette démarche qui semble aujourd'hui susceptible de favoriser un apprentissage autorégulé, voire l'apprentissage de l'autorégulation.

### *3.3- Apprendre à apprendre en EPS*

Nous proposerons ici quelques principes susceptibles de guider un enseignant soucieux de développer la capacité d'autorégulation de ses élèves.

Tout d'abord, il s'agirait d'amener les élèves à prendre conscience de leurs stratégies habituelles. Si, la démarche d'apprentissage valorisant la prise de conscience est aujourd'hui largement répandue en EPS, celle - ci semble exclusivement orientée vers l'explicitation d'un " savoir comment agir ", vers la verbalisation de principes d'efficacité, de règles d'action en vue de contrôler l'action motrice ; elle se concrétise par une stratégie d'enseignement caractérisée par le triptyque Situation de Résolution de Problème – Questionnement - Verbalisation de règles d'action... Cette " culture pédagogique et didactique commune aux étudiants en STAPS " et aux jeunes enseignants d'EPS correspondrait à " une conception orthodoxe de l'EPS " (Mons, 1996) et valoriserait un seul profil d'autorégulation : dire et comprendre.

Il s'agirait plutôt d'orienter le processus de prise de conscience de l'élève vers son propre fonctionnement cognitif afin faire avec lui un véritable " bilan de stratégies " : dans quelles conditions j'apprends habituellement ? Avec quels moyens ? Comment j'organise mon travail ? Quels efforts suis - je disposé à fournir ? ...

Il nous semble que ce travail indispensable à un engagement dans l'autorégulation peut débiter par une réflexion relative à la gestion des apprentissages. Les stratégies de gestion sont en effet plus concrètes pour l'élève, plus facilement observables, par exemple sous forme de co - observation, ou de confrontations d'idées. La prise de conscience de la diversité des stratégies d'apprentissage utilisées pour apprendre au sein de la classe pourrait être l'étape suivante.

En outre, contrairement aux programmes d'acquisition de méthodes permettant d'apprendre à apprendre directement issues de recherches et de réflexions sur l'enseignement de disciplines intellectuelles, une approche empirique et spécifique à l'eps (notamment en empruntant aux techniques de préparation mentale développées par l'entraînement sportif de haut niveau, cf. Fournier, 1998) permettrait de développer des stratégies d'apprentissage et de gestion potentiellement réutilisables, tout en conservant un fort ancrage culturel et pragmatique sur la pertinence de l'EPS : la motricité sportive.

Enfin, pour que les stratégies d'autorégulation habituelles ou acquises puissent être réutilisées en dehors de l'EPS, il s'agit de favoriser le transfert par la construction de connaissances relatives aux contextes d'apprentissage ou relatives aux contraintes des différentes disciplines (Weinstein & Hume, 2001 ; Kermarrec, 2002).

#### **4- Hypothèses de recherche**

Rappelons les objectifs du GIR n° 29. D'une part, il s'agit de **décrire les stratégies d'autorégulation** spontanément utilisées par des élèves en situation d'apprentissage en EPS, afin d'identifier des profils d'autorégulation en EPS.

D'autre part, il s'agit de **d'intervenir sur les stratégies d'autorégulation** des élèves pour améliorer leurs réussites à l'école, c'est à dire, pour nous ici, les faire progresser du point de vue de leurs compétences disciplinaires et du point de vue d'une compétence à apprendre. Différentes hypothèses peuvent être formulées à l'aune du cadre théorique précédent.

*Hypothèse n°1* - Nous chercherons à vérifier s'il est possible de décrire les stratégies d'autorégulation mobilisées spontanément par des élèves à l'aide d'une typologie élaborée empiriquement en EPS (Kermarrec & Léziart, 2002) :

-deux catégories générales de stratégies d'autorégulation seraient mobilisées par les élèves en EPS, des stratégies de gestion et des stratégies d'apprentissage ;

-six stratégies d'apprentissage et sept stratégies de gestion devraient permettre de caractériser l'activité d'autorégulation des sujets.

*Hypothèse n°2* – Nous chercherons à établir des profils d'autorégulation en EPS. Selon le modèle théorique proposé par Kermarrec, Todorovich, & Fleming, D. (in press), trois profils pourraient permettre de regrouper les diverses stratégies d'autorégulation utilisées au sein de la population de recherche : dire et comprendre, imaginer et associer, répéter.

Nous pouvons également supposer que ces profils seront investis de façon différentielle selon l'âge ou le sexe des sujets.

*Hypothèse n°3* – S'il est possible d'enseigner des stratégies d'autorégulation, alors un dispositif de formation à l'autorégulation devrait permettre d'augmenter chez des élèves d'une part la variété des stratégies qu'ils utilisent, d'autre part l'intensité de leur engagement dans l'autorégulation.

*Hypothèse n°4* – Si les stratégies d'autorégulation acquises en EPS sont un facteur de réussite scolaire, alors l'engagement des sujets dans l'autorégulation, c'est à dire leur compétence à apprendre en EPS, devrait pouvoir expliquer, de façon significative parmi d'autres facteurs, le niveau de compétence atteint en EPS.

*Hypothèse n°5* – Si les stratégies d'autorégulation s'enseignent, alors les enseignants participants à la recherche devraient modifier leurs interventions dans les cours d'EPS, notamment en identifiant des contenus méthodologiques articulés aux contenus strictement disciplinaires.

## METHODE

### **1- Participants**

Des élèves et des enseignants seront considérés comme participant à cette étude. Parmi l'ensemble des membres du GIR, seuls les enseignants d'EPS en poste dans des établissements du second degré participent à la recherche « de terrain », dans la mesure où eux seuls interviennent sur des élèves pour enseigner des stratégies d'autorégulation.

Les élèves participant à la recherche appartiennent à 4 classes de 6<sup>e</sup> - 5<sup>e</sup> de collège, de 4 classes de 4<sup>e</sup> - 3<sup>e</sup> de collège et de 3 classes de lycée. Nous disposons donc d'un échantillon constitué de trois groupes de tailles sensiblement équivalentes (une centaine de sujets concernés dans la tranche d'âge 11 à 13 ans ; une centaine de sujets de 14 à 15 ans ; quatre vingt sujets de 16 ans et plus).

Tous les sujets sont informés de leur participation à une expérience d'innovation pédagogique et ont renseigné un formulaire d'autorisation parentale. Complémentairement, nous constituons un groupe - témoin, constitué de deux classes de collège et d'une classe de lycée. Ces élèves ne sont pas en cours d'EPS avec les enseignants participant au GIR.

La différenciation des sujets selon leur classe d'âge est justifiée par les étapes du développement métacognitif (Melot, 1991 ; Lucas, 1999). Sur un plan théorique, on peut penser que le développement métacognitif favorise le phénomène d'autorégulation des apprentissages.

### **2- Matériel**

Le premier objectif consistait à décrire l'activité d'autorégulation des sujets en EPS. Ceci a nécessité l'élaboration de deux échelles de mesure des stratégies d'apprentissage et des stratégies de gestion, ainsi que d'outils d'évaluation des réussites des élèves.

Le second objectif du GIR était d'intervenir sur l'activité des élèves pour développer leur « compétence à apprendre ». Ce développement de l'autorégulation chez nos sujets pouvait passer par la mise en place d'un double dispositif de formation : d'une part un dispositif de formation interactif des enseignants intervenant auprès de la population de recherche, d'autre part un dispositif de formation à l'autorégulation destiné aux élèves participants à la recherche.

Le dispositif de formation des enseignants participant au GIR n°29 sera également évalué par questionnaire.

### 2.1 – Les outils d'évaluation de l'activité d'autorégulation des élèves

Deux outils de mesure ont été utilisés. L' Echelle de Mesure Situationnelle des Stratégies d'Apprentissage en EPS (EMSSA) et l'Echelle de Mesure Situationnelle des Stratégies de Gestion (EMSSG) ont été testé dans le cadre d'une démarche de validation de questionnaire psychologique (cf. Annexe 1 pour illustration de la démarche ; L'EMSSG a été validée en suivant le même protocole). Ces questionnaires interrogent les sujets sur les stratégies qu'ils viennent d'utilisées lors d'une situation particulière. Ils permettent d'évaluer l'engagement *quantitatif et qualitatif* des sujets dans l'autorégulation au cours d'une situation et d'une séance précise. Chaque échelle permet de calculer un *score* lié au nombre de stratégies d'apprentissage et de gestion utilisées, ainsi qu'au niveau d'investissement de chacune stratégie (Pas du tout utilisée ; assez peu utilisée ; oui, parfois utilisée ; tout à fait utilisée). L'EMSSA et l'EMSSG permettent également d'identifier les stratégies utilisées préférentiellement ce qui nous permettra de décrire les *profils* d'autorégulation des sujets.

### 2. 2- Evaluation des réussites et compétences des élèves

Pour évaluer le travail réalisé au sein du GIR au cours de ces deux années, l'évaluation des réussites des élèves passe par l'évaluation de compétences méthodologique et disciplinaires. L'évaluation d'une compétence (méthodologique) relative à l'autorégulation en EPS a pu se faire à l'aide des deux questionnaires EMSSA et EMSSG.

L'évaluation des compétences spécifiquement disciplinaires a été réalisée à l'aide des notes obtenue en EPS (cf. Document ci – dessous). Notre « utopie initiale » étant relative à la réussite à l'école (pour une réflexion autour de la notion de réussite, cf. annexe 3) nous avons également relevé les notes en français, mathématiques et histoire – géographie.

Evaluation des compétences disciplinaires

1- Compétences scolaires

Discipline	Moyenne trimestre 1	Moyenne trimestre 2	Moyenne trimestre 3
<i>Français</i>			
<i>Mathématiques</i>			
<i>Histoire - géographie</i>			
<i>EPS</i>			

2- Compétences spécifiques à l'EPS

Indicateurs	Score trimestre 1	Score trimestre 2	Score trimestre 3
<i>Note de maîtrise de l'exécution (comportements observés)</i>			
<i>Zones de performances franchies</i>			
<i>Test de connaissances en EPS</i>			

### 2. 3- *Un dispositif de formation interactif des enseignants.*

Pour impulser une dynamique de formation commune au sein du GIR et donner aux sept enseignants d'EPS participants à la recherche les moyens d'intervenir de façon relativement homogène, plusieurs moyens sont utilisés.

Une compréhension commune des **concepts** est assurée par une année d'échanges et des apports théoriques (cf. cadre théorique). Chaque enseignant effectue une **lecture** au choix dans la bibliographie et en faire un compte – rendu critique aux membres du groupe. L'idée directrice de ce compte – rendu serait de puiser dans l'ouvrage des idées, des contenus, des situations susceptibles de permettre d'innover lors de l'intervention en EPS.

Pendant les deux années de fonctionnement du GIR, à raison d'une réunion mensuelle, nous pouvons admettre que l'homogénéité de l'intervention sera recherchée au travers d'un « **enseignement partagé et interactif** ».

Les rencontres entre membres du GIR sont donc diversifiées : réunions en plénier pour les bilans et propositions d'évolution de la recherche, et travaux en sous-groupes de 2 ou 3 dans des secteurs géographiques ; leçons vécues en position d'observateur privilégié en se déplaçant dans les établissements d'un collègue du groupe.

Par illustrer le travail effectué collectivement, on peut évoquer une étude de cas réalisée en réunion plénière. L'objectif de formation était de prendre conscience des médiations prioritairement utilisées par les enseignants d'EPS participant. Plus particulièrement, les formateurs universitaires faisaient l'hypothèse d'une confusion persistante entre des incitations à la prise conscience de contenus spécifiques (règles d'action) permettant le contrôle de l'action et des incitations à la prise de conscience de sa propre activité d'apprentissage. Toutes les médiations proposées par les enseignants ont été catégorisées collectivement (cf. Tableau n°3). Organisées sous forme de tableau, les résultats de ce travail permettent de mieux identifier au sein de toutes les médiations qui font « fonctionner » une classe, celles qui seraient directement orientées vers la sollicitation de l'autorégulation (colonne 1 et 2). Plus particulièrement, les médiations qui visent l'acquisitions de contenus méthodologiques peuvent prendre plusieurs formes. Pour favoriser la prise de conscience de sa stratégie d'apprentissage habituelle, l'enseignant d'EPS propose un questionnement à choix : Qu'est – ce que tu fais entre deux tentatives ? Imaginer le geste ? Regarder les autres ? Réfléchir à comment faire ? ... Pour inciter, l'élève à utiliser une stratégie particulière, il utilise des consignes, des injonctions : pour apprendre, il faut répéter ; Prends ton temps, essaies de réfléchir. Pour favoriser la réutilisation de stratégies acquises ou enseignées précédemment, il peut utiliser un questionnement ouvert, mais contextualisé : comment penses –tu t'y prendre pour progresser en 20 minutes ?



*Illustration du travail de formation interactif*

ETUDE DE CAS

Lors d'un cours d'EPS, l'apprentissage du lancer de javelot semble poser un problème important à deux de vos élèves. La situation d'apprentissage consiste à réaliser 5 lancers dans un secteur de lancer avec aménagement matériel : les performances peuvent être directement évaluées. Non seulement leurs performances sont très faibles, mais encore leur javelot chute systématiquement sur la queue. Vous leur avez déjà conseillé de réduire, voire de supprimer leur prise d'élan pour stabiliser un lancer bien axé. L'un d'entre eux se heurte la tête avec la queue du javelot lors de son lancer. Découragés, ils vous interpellent : « on y arrivera jamais, c'est trop dur, de toute façon en athlète, je suis nul ! ».

Essayer de proposer les remédiations, les consignes, le discours précis de différents enseignants d'EPS.

<p>Un enseignant d'EPS centré sur l'acquisition de la <b>compétence culturelle</b> : « lancer le javelot selon une trajectoire optimale »</p>	<p>Un enseignant d'EPS centré sur l'acquisition de la <b>compétence méthodologique</b> : « identifier sa démarche d'apprentissage et l'optimiser »</p>
<p>Quelles interventions auriez – vous eu dans cette situation d'apprentissage ?</p>	

Tableau n°3 – Grille d’observation des médiations des enseignants – analyse de pratique (auteur : Sébastien HAREL)

	Médiations dans un but d’enseignement			Médiations dans un but de gestion ou d’animation	
	Apprendre en <b>général</b> Indépendantes de l’apsa	Apprendre un contenu <b>spécifique</b> Dépendantes de l’apsa		Régulations <b>positives</b> Encouragements	Régulations <b>négatives</b> Rappel à l’ordre
	Contenus méthodologiques	Evaluation Connaissance du résultat	Contenus sportif	Dynamique de l’activité du groupe	Discipline, maintien de règles
<p><b>Normes, loi à respecter</b></p> <p>FORME AFFIRMATIVE, OU INJONCTIVE</p> <p><b>Conseils, priorités</b></p>	<p>Pour apprendre, il faut répéter</p> <p>Prends ton temps, essaies de réfléchir</p>	<p>Bien ! Ton groupé est bien déclenché</p>	<p>Eloigner les segments de l’axe de rotation permet de diminuer la vitesse</p> <p>Tu peux lancer la jambe en haut en arrière pour créer de la vitesse</p>	<p>Bien ! Continuez à respecter l’ordre de passage</p>	<p>Il est indispensable d’attendre son tour pour que tous passent à l’atelier</p>
<p><b>Questions fermées ou à choix (guidage)</b></p> <p>FORME INTERROGATIVE OU SUGGESTIVE</p> <p><b>Questions Ouvertes (guidance)</b></p>	<p>Qu’est – ce que tu fais entre deux tentatives ? Imaginer le geste ? Regarder les autres ? Réfléchir à comment faire ?</p> <p>Comment penses –tu t’y prendre pour progresser en 20 mn ?</p>		<p>Qu’est – ce qui permet de produire une trajectoire liftée : l’orientation du plan de frappe, le trajet de la raquette ? Le mouvement du poignet ? ...</p> <p>Sais – tu comment produire une trajectoire haute en javelot ?</p>	<p>Super ! Comment pourrait –on faire pour installer le matériel encore plus vite ?</p>	<p>Stop ! Est –ce que l’on peut apprendre dans ces conditions ?</p>

La présentation verbales de ses propres pratiques d'intervention, les savoirs pratiques issus des expériences rapportées par les autres enseignants, les analyses de pratiques basées sur des co – observation (Tableau n° 3) ou des vidéoscopie de séquences réalisées par les différents enseignants participants ont constitué autant de moments et de moyens au service d'une formation interactive.

Ce dispositif a permis d'aboutir à la construction d'**outils d'observation** pragmatiques (différents des questionnaires scientifiques) permettant de caractériser en situation d'enseignement l'activité d'apprentissage des élèves (Annexe 5). Il a également conduit les enseignants à concevoir des situations typiques d'apprentissage de stratégies d'apprentissage et / ou de gestion. Ce dispositif, alternant formation explicite (apport de connaissances formalisées) et formation interactive a permis au groupe d'innovation – recherche de proposer un **curriculum de formation** destiné à enseigner des stratégies d'autorégulation en EPS.

## 2. 4 - Un dispositif d'intervention sur l'autorégulation des élèves en EPS.

Des **objectifs** sont établis en commun et énoncés le plus clairement possible : développer les capacités d'autorégulation des élèves, d'une part en leur faisant prendre conscience de leur façon initiale d'apprendre, d'autre part en les entraînant à utiliser des nouvelles stratégies d'apprentissage et de gestion.

\* Les revues de travaux relatifs à l'enseignement de stratégies met en évidence la nécessité d'articuler l'entraînement relatifs aux stratégies et un apport de connaissances relatives aux stratégies (Fayol et Monteil, 1994 ; Weinstein & Hume, 2001). Plus précisément, il semblerait que la prise de conscience de ses propres stratégies et de leurs effets, soit un préalable à l'acquisition de nouvelles stratégies (Noël, 1991 ; Romainville, 1993 ; Wolfs, 1998). Des situations sont donc proposées aux élèves pour qu'ils prennent *conscience de leur propres stratégies* (visibles dans les documents suivants proposés par Séverine Landrieau et Jean – Pierre Hourmant). Il s'agit de questionner la variété des façons d'apprendre (réflexion à susciter, observation des façon d'apprendre d'autrui, introspection, tableau à remplir) individuellement, puis en groupes restreints, puis en groupe classe.

Nous avons postulé que les stratégies d'enseignement s'enseignent. Nous avons identifié construit un **curriculum de formation**. Celui – ci se structure en 3 champs (Tableau n° 4):

- a) définition de la stratégie à enseigner ;
- b) une situation d'enseignement typique caractérisée par les éléments du dispositif directement liés à l'intervention sur l'autorégulation des élèves ;
- c) des illustrations par une ou plusieurs APSA support, mises en œuvre de l'école primaire au lycée.

Ce dispositif est bâti sur l'articulation « apport théorique - pratique professionnelle », et est basé sur les représentations des enseignants qui le proposent. Dans ce cadre, nous avons pris le parti d'articuler étroitement les contenus méthodologiques (voir à ce sujet les compétences générales des programmes d'EPS de collège et la composante méthodologique des récents programmes de lycée) et les contenus « strictement » disciplinaires ou sportifs (les compétences spécifiques, ou culturelles).

Tableau n° 4 – Illustration du curriculum de formation à l'autorégulation

<b>STRATEGIES DE GESTION de l'aide</b>	
<b>COMPETENCE</b> : Rechercher et utiliser les informations verbales fournies par autrui pour mieux comprendre la situation et prendre en charge son activité d'apprentissage	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• But : investir différents rôles et les assurer efficacement</li> <li>• Moyens : pour construire une approche lucide de ses prestations sportives et de celles des autres</li> <li>• Situations : dans des situations à risque pour l'image de soi</li> </ul>	
Connaissances stratégiques et contenus à enseigner	<u>SITUATIONS TYPIQUES</u>
	Elémentaire      Secondaire
Gestion de recherche d'aide <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>prendre conscience</b> de ses difficultés et de celles des autres</li> <li>- les accepter, les <b>dire</b></li> <li>- éprouver le besoin de les dépasser</li> <li>- reconnaître la personne qui m'apportera l'aide appropriée et m'aidera à progresser – réussir</li> <li>- utiliser le langage pour exprimer sa difficulté et exploiter les <b>informations verbales</b> fournies</li> </ul>	<u>Dispositif</u> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- forme de groupement hétérogène où le contrat est la réussite de tous</li> <li>- l'enseignant est médiateur ( non implication physique )</li> <li>- il intervient à la demande</li> <li>- chaque élève a un problème à résoudre ( nécessité de variables dans la tâche )</li> </ul> <u>consignes</u> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- « vous avez un problème à résoudre »</li> <li>- « selon vos difficultés vous utilisez les moyens d'aide adaptés afin d'être efficace »</li> <li>- « on considère que chacun a réussi quand tout le groupe a réussi</li> <li>- « je viendrais si vous me le demandez et si <b>vous me dites</b> ce dont vous avez besoin »</li> </ul> <u>Exemples</u> : <p><b>Gymnastique</b> : GS -&gt; CM2 Réaliser un ATR par groupe de 4 en utilisant le soutien du matériel mis en place , l'aide des autres ou seul</p> <p><b>Expression corporelle</b> : CP CE CM Combiner un équilibre entre plusieurs corps afin de construire un élément du village africain ( hutte )</p> <p>Accompagner chaque situation du critère de réussite lié à la tâche</p> <p>Evaluation ?</p>
	<p><b>Danse</b> : Travail en binôme Créer une phrase commune à partir d'un cahier des charges Construire un duo , les danseurs utilisant trois formes de contact</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 contact qui soutient</li> <li>- 1 contact qui accompagne</li> <li>- 1 contact qui amène</li> </ul> <p>et une répulsion binôme a montre binôme b corrige et inversement objectif : enrichir la phrase dansée des autres</p> <p><b>gymnastique</b> : 5<sup>ème</sup> construction d'un macro élément de 3 difficultés avec conservation de l'élan</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aménagement du milieu</li> <li>- utilisation efficace des aides</li> <li>- aider à la réalisation de la figure gymnique par une <b>intervention verbale</b> ou physique dans le but de permettre à son camarade de réussir</li> <li>- identifier les indicateurs de réussite et de réalisation</li> </ul>

OBJECTIF	
Comportement initial : L'élève fait ce qu'on lui demande de faire. Il échoue, il réussit, et ne se pose pas de question.	
Comportement attendu : Construire et s'approprier des indicateurs de réussite et de réalisation, l'élève cherche à comprendre pourquoi il réussit ou pourquoi il échoue.	
<p style="text-align: center;">Connaissances stratégiques à enseigner</p> <p style="text-align: center;">PLANIFICATION</p> <p style="text-align: center;">DE</p> <p style="text-align: center;">L 'ACTION</p> <p>Comprendre son organisation, ses dysfonctionnements en utilisant des indicateurs de réussite et de réalisation pour se transformer, progresser et faire progresser les autres.</p>	<p style="text-align: center;">SITUATIONS TYPIQUES</p> <p><u>Dispositif</u> : - Formes de groupement affinitaires - Les élèves ont à disposition du petit matériel (plots, Lattes, ...). - Les indicateurs de réussite sont donnés par l'enseignant, exemple : 7 réussites sur 10 essais.</p> <p>Les indicateurs de réalisation seront construits par les élèves. Ils disposent pour cela d' un tableau d'observation et d'un tableau de confrontation de données.</p> <p><u>Consignes</u> : -Vous avez ce problème à résoudre. - Chacun doit être capable d'identifier et de définir trois repères pour réussir la tâche. Les tableaux vous aideront dans votre recherche de solutions. -Dans un deuxième temps vous changerez de groupe et vous échangerez vos solutions avec vos camarades et vous réalisez à nouveau la tâche.</p> <p><u>Exemples</u> : - Base-ball classe de 5° : L'objectif : construire un chemin de frappe efficace pour entrer dans le jeu et marquer des points. Dispositif : binômes affinitaires engagés dans un projet commun « lanceur-batteur ». Consignes : -Vous devez à deux identifier des indicateurs pertinents qui vous permettront de réussir votre frappe 7 fois sur 10. -Vous remplissez à chaque essai le tableau de confrontation de données. (Placement du lanceur par rapport au batteur, trajectoire du lancer, moment du déclenchement de la frappe, zone de rencontre balle batte) -A chaque essai interrogez vous : « J'atteins ce résultat qu'est ce que j'ai fait pour cela ? » -Dans 20 minutes vous changerez de partenaire et vous expérimenterez les indicateurs que vous avez retenus l'un et l'autre.</p>

En outre ce curriculum de formation peut se diviser en trois parties correspondant aux trois profils d'autorégulation présentés dans le cadre théorique.

- a) Le curriculum correspondant au développement du *profil d'autorégulation* « *dire et comprendre* » (par exemple, les fiches de travail et les documents de synthèse suivants proposés par Martine Geffrouais) vise à amener les élèves à prendre le temps de dire ce qu'il doivent faire (la tâche prescrite) et comment ils peuvent faire (règles d'action) avant de s'engager dans l'action, ou entre deux tentatives.
- b) Le curriculum correspondant au développement du *profil d'autorégulation* « *imager et associer* ». Il s'agit de privilégier la construction d'une représentation imagée de l'action, à l'aide de démonstration, d'observations, de photographies, ...
- c) Le curriculum correspondant au développement du *profil d'autorégulation* « *répéter et s'adapter* ». Il s'agit de favoriser l'engagement contrôlé dans un effort soutenu et répété. Aussi, des stratégies motivationnelles ainsi que des stratégies de gestion de la difficulté de la tâche sont importantes. La focalisation de l'attention associée aux répétitions est profitable à la performance.

Enfin, la formation à l'autorégulation propose des situations permettant de *favoriser le transfert des stratégies*.

Pour favoriser le transfert des stratégies acquises en EPS vers d'autres contextes, il semble important de permettre aux élèves de construire des **connaissances sur les différents contextes d'apprentissage** (Weinstein & Hume, 2001) et de les amener à **réfléchir sur les propriétés des stratégies** (spécifiques – généralisables). (par exemple, propositions suivantes de Gilles Kermarrec et de Katell Bescond à adapter en fonction du niveau de classe).

## GIR 29 - Favoriser le transfert ; tableau 5 (dire et comprendre)

<p><i>Lisez attentivement les situations d'apprentissage suivantes et réfléchissez à ce qui vous semble nécessaires pour réussir et à ce que vous mettez réellement en œuvre pour apprendre</i></p>	<p><u>Situation 1</u> : Le professeur de français vous demande de mettre par 4 et de vous organiser pour réaliser la tâche suivante.</p> <p>Tous doivent lire obligatoirement la parie de récit suivante suivant.</p> <p>Imaginez un début et une fin au récit.</p> <p>Proposez un titre. Choisissez un slogan pour attirer les lecteurs. Dans une semaine vous devrez présenter votre récit, en trois minutes, à la manière d'un publicitaire.</p> <p>L'évaluation du travail est collective.</p>	<p><u>Situation 2</u> : Le professeur d'EPS vous propose d'élaborer un projet collectif en basket. Par équipe de 4, vous devez choisir un type de défense tout en privilégiant obligatoirement la contre – attaque en phase offensive. Analysez le jeu de deux équipes adverses pour trouver leur points forts et leurs points faibles . Essayer d'adapter la répartition des rôles dans votre organisation défensive en fonction des joueurs adverses.</p> <p>La semaine prochaine vous réaliserez un tournoi qui évaluera votre prestation collective.</p>
<p>Les points communs entre ces deux situations</p>		
<p>Les différences entre ces deux situations</p>		
<p><i>Comment faites – vous pour apprendre et vous préparez au mieux à l'évaluation de la semaine prochaine ?</i></p>		
<p>Pendant le cours ?</p>		
<p>A la maison ?</p>		
<p>Enfinement quels moyens, quelles stratégies peuvent être communes à ces deux matières ?</p>		



## GIR 29 - Favoriser le transfert ; tableau 6 (imager et associer)

<i>Lisez attentivement les situations d'apprentissage suivantes et réfléchissez à ce qui vous semble nécessaires pour réussir et à ce que vous mettez réellement en œuvre pour apprendre</i>	<u>Situation 1</u> : Le professeur d'histoire géographie vous donne une carte à apprendre et à compléter : il s'agit de la carte de l'Europe. Les principaux fleuves et les principales villes sont placés ; vous devez trouver leurs noms et mémoriser la carte. Vous disposez de l'encyclopédie de la classe. Vous serez interrogés la semaine prochaine.	<u>Situation 2</u> : Le professeur d'EPS vous propose d'apprendre une séquence de mouvements en danse contemporaine. Vous disposez d'une démonstration initiale, puis d'une bande vidéo que vous pouvez consulter à volonté. Vous devez mémoriser la séquence de façon exacte et y ajouter une posture de début et de fin. Vous serez évalué la semaine prochaine.
Les points communs entre ces deux situations		
Les différences entre ces deux situations		
<i>Comment faites – vous pour apprendre et vous préparez au mieux à l'évaluation de la semaine prochaine ?</i>		
Pendant le cours ?		
A la maison ?		
Finalement quels moyens, quelles stratégies peuvent être communes à ces deux matières ?		

## GIR 29 - Favoriser le transfert ; tableau 7 (répéter et s'adapter)

<p><i>Lisez attentivement les situations d'apprentissage suivantes et réfléchissez à ce qui vous semble nécessaires pour réussir et à ce que vous mettez réellement en œuvre pour apprendre</i></p>	<p><u>Situation 1</u> : Le professeur de mathématiques vous demande d'apprendre une série de formules mathématiques dans votre livre. Il insiste pour que vous les connaissiez par cœur mais aussi pour que vous soyez capable de les utiliser rapidement dans des exercices d'application.</p> <p>D'ailleurs il vous suggère de refaire chez vous ceux déjà réalisés en cours.</p> <p>Comment préparez – vous le contrôle de la semaine prochaine ?</p>	<p><u>Situation 2</u> : Le professeur d'EPS vous propose d'apprendre une technique pour défendre votre camp en badminton. Il insiste sur l'importance des exercices d'entraînement où un autre élève vous aide, mais aussi sur l'importance de s'habituer à utiliser cette technique en match, par exemple dès la fin de cette leçon.</p> <p>Comment vous organisez – vous pour vous préparer les matches de la semaine prochaine si vous êtes évalués sur votre efficacité en défense ?</p>
<p>Les points communs entre ces deux situations</p>		
<p>Les différences entre ces deux situations</p>		
<p><i>Comment faites – vous pour apprendre et vous préparez au mieux à l'évaluation de la semaine prochaine ?</i></p>		
<p>Pendant le cours ?</p>		
<p>A la maison ?</p>		
<p>Enfin, quels moyens, quelles stratégies peuvent être communes à ces deux matières ?</p>		

## *2. 5- Evaluation de la formation interactive des enseignants au sein du GIR*

L'objectif est d'apprécier l'impact du dispositif G.I.R. sur les pratiques réelles des enseignants.

On peut en effet supposer qu'il existe un décalage entre les connaissances présentées par le dispositif GIR aux enseignants (lecture, apports théoriques, élaboration de contenus ...) et les connaissances effectivement appropriées.

De plus, il peut également exister un décalage entre les connaissances maîtrisées par les enseignants et la capacité à les exprimer en actes.

A la fin des deux années de GIR, les enseignants qui ont utilisé le dispositif de formation à l'autorégulation en EPS auprès d'élèves sont invités à répondre individuellement et par écrit aux questions suivantes.

- 1) Quelles interventions (contenus, situations, régulations, consignes, ...) utilisez – vous effectivement avec vos élèves pour favoriser chez eux le développement de l'autorégulation ?
- 2) Quels obstacles rencontrez – vous pour mettre en œuvre, appliquer le dispositif de formation auquel vous avez participé.

Les « responsables scientifiques » du projet ont organisé le traitement des données à partir d'une analyse de contenu par catégorisation empirique et d'une analyse factorielle en composante principale.

### 3- Procédure

Le travail du groupe de recherche, GIR n°29, s'est déroulé au cours de deux années scolaires (septembre 2001 à juin 2003).

La première année du GIR a principalement été l'occasion de mettre en œuvre le dispositif de formation interactive des enseignants. Ce dispositif a permis de construire progressivement le dispositif de formation des élèves à l'autorégulation en EPS. Complémentairement, nous avons pu concevoir et valider les échelles de mesure des stratégies.

La deuxième année consistait à mettre en œuvre le dispositif de formation à l'autorégulation en EPS et à en mesurer les effets sur les compétences disciplinaires et méthodologiques. Le mois de **Septembre 2002** est utilisé pour effectuer diverses évaluations relatives aux compétences initiales des sujets (classes cibles et classes témoins). D'**octobre 2002 à mai 2003**, les enseignants participant au GIR interviennent pour améliorer l'autorégulation des élèves participants (classes cibles) lors des divers cycles d'enseignement en EPS. Ils utilisent le curriculum de formation à l'autorégulation communs aux différentes classes cibles participant à la recherche.

Plus particulièrement, le curriculum est utilisé selon **cinq périodes**. Le groupe d'innovation décide donc de commencer par **faire prendre conscience aux élèves de la variété des stratégies d'autorégulation** susceptibles d'être utilisées en EPS. Pendant un mois (**du 15 octobre au 15 novembre**), les enseignants alterneront des procédures mobilisant la prise de conscience, individuellement (auto – évaluation) ou collectivement (conflit socio – cognitif).

Pour organiser dans le temps l'enseignement des différentes stratégies d'autorégulation, nous avons pris le parti de confronter successivement les participants à la diversité des façons d'apprendre en EPS.

Du **15 novembre au 15 janvier**, les interventions des enseignants chercheront à mobiliser des stratégies permettant de **dire et comprendre** pour apprendre en EPS : l'écoute des consignes ; comprendre et analyser la tâche pour planifier l'action à l'aide de règles verbalisées ; rechercher de l'aide en posant des questions si besoin. Le groupe a choisi de commencer par travailler sur ce profil d'apprentissage, car il semble le plus proche de leurs pratiques d'enseignement habituelles.

Du **15 janvier au 15 mars 2003**, les interventions valoriseront le profil **répéter et s'adapter** : se prendre en charge pour répéter plusieurs fois ; gérer et tenir motivation ; gérer le temps en alternant effort et récupération ; gérer la situation pour l'adapter de façon optimale à son niveau.

Du **15 mars 2003 au 15 mai**, le groupe organisera le curriculum autour du profil d'autorégulation, **imager et associer**. Les enseignants entraîneront les élèves à utiliser les stratégies suivantes : observer puis imiter ; se voir réaliser la tâche et ressentir la réalisation de l'habileté (imagerie mentale) ; focaliser son attention sur une information essentielle dans la situation ; gérer (réduire / augmenter) son attention au cours de la leçon ; gérer les relations sociales (s'isoler / échanger).

Enfin, la dernière période d'intervention (**du 15 mai au 15 juin**) permettra à chaque enseignant d'individualiser le travail sur l'autorégulation. A l'aide de **profils d'autorégulation préférentiels** observés chez les participants, il s'agira alors d'optimiser les stratégies choisies par les élèves pour apprendre en EPS.

Tout au long de la formation à l'autorégulation, des **stratégies d'auto – évaluation** seront proposées aux participants : se confronter à des situations test, utiliser des fiches d'auto-évaluation, pratiquer la co – évaluation, ... En effet, les métaconnaissances relatives à ses propres compétences constituent un composant essentiel de l'engagement dans l'autorégulation (Flavell, 1985).

De même, il semble essentiel de réserver un temps d'intervention pour **favoriser le transfert des stratégies acquises en EPS** vers d'autres contextes. A la fin de chaque période de travail (prise de conscience – comprendre – répéter – associer – schéma préférentiel), il s'agira d'organiser de permettre aux élèves de construire des **connaissances sur les différents contextes d'apprentissage** (Weinstein & Hume, 2001) et de les amener à **réfléchir sur les propriétés des stratégies** (spécifiques – généralisables).

En **juin 2003**, évaluer les effets du curriculum de formation sur les élèves participants. Les évaluations réalisées en septembre 2002 sont réitérées avec les classes témoins et les classes cibles.

## RESULTATS ET CONCLUSION SOMMAIRES

### 1- Evaluation de la formation interactive des enseignants au sein du GIR

Six des sept enseignants intervenant dans le second degré ont participé à l'évaluation. Ils ont répondu individuellement en 20 minutes environ aux trois questions ouvertes du questionnaire d'évaluation.

*1.1- Les interventions déclarées par les enseignants du GIR pour favoriser le développement de l'autorégulation chez leur élèves.*

L'analyse de contenu est réalisée par catégorisation empirique. Toute les données verbales sont analysées sous forme d'unités sémantiques, c'est à dire des portions de discours qui renvoient ici à la description d'*interventions destinées à favoriser l'autorégulation chez les élèves*. Huit catégories sont établies par rapprochements successifs.

Dans la première catégorie d'unités sémantiques (n=3), le participant évoquent l'importance de rappeler ou de **faire prendre conscience aux élèves des diverses stratégies d'apprentissage ou de gestion** utilisées ou disponibles.

La seconde catégorie représentée par une US (« les opérations pour apprendre, sont – elles comparables à celles utilisées en mathématiques ? ») met en évidence le souci chez ce participant de favoriser des transferts d'une discipline à l'autre : il favorise alors une **connaissance des situations**.

La troisième catégorie regroupe des unités (n=10) qui sollicitent chez les élèves l'activité d'autorégulation **dire et comprendre** : « verbaliser ses actions, dire et écrire ce que l'on doit faire, comprendre pourquoi c'est efficace, ... ».

La quatrième catégorie regroupe des unités (n=7) qui sollicitent chez les élèves l'activité d'autorégulation **observer et imager** : « observer les actions des autres, les rendre par le dessin, utiliser la démonstration, ... ».

La cinquième catégorie regroupe des unités (n=6) qui sollicitent chez les élèves une activité d'évaluation et principalement d'**auto - évaluation** : « résultats toujours quantifiés, critères de réussite pour l'auto – évaluation, utiliser une fiche d'auto – évaluation, ... ».

La sixième catégorie regroupe des unités (n=6) qui sollicitent chez les élèves une activité **de gestion de la situation** : « laisser choisir ou modifier une situation, responsabilise les élèves par la gestion de l'espace – temps de la tâche, vous pouvez réajuster le dispositif... ».

La septième catégorie regroupe des unités (n=10) qui sollicitent chez les élèves les activités de **communication, de coopération, d'aide** : « ambassadeur, favoriser la communication, encourager les échanges, ... ».

La huitième catégorie correspond à deux unités qui n'ont pas pu être classées : elles désignent des habitudes pédagogiques sans relation réelle avec le développement de l'autorégulation.

US	S1	S2	S3	S4	S5	S6	totaux
prise de conscience des stratégies	1	0	0	0	0	2	3
connaissance des situations	0	0	0	0	0	1	1
dire et comprendre	0	2	3	1	3	1	10
observer et imaginer	0	1	2	2	1	1	7
(auto) évaluation	1	1	2	0	0	2	6
gestion de la situation	2	2	2	0	0	0	6
communiquer, coopérer, aider	0	1	2	2	5	0	10
Autres – habitudes pédagogiques	0	0	1	0	1	0	2

*Tableau 8 : catégorisation des interventions déclarées en vue de développer l'autorégulation des élèves par les enseignants du GIR*

Pour faire réussir leurs élèves, les enseignants d'EPS participant au GIR semblent favoriser soit une activité réflexive basée sur un codage verbal des informations (nommer, écrire), soit une activité d'observation favorisant un codage imagé des informations (dessin, schéma). Ils utiliseraient donc prioritairement deux des profils d'autorégulation qui ont fait l'objet de la formation : dire et comprendre, associer et imaginer. Ces processus d'apprentissage semblent particulièrement en phase avec les discours actuels sur l'EPS, et notamment avec les instructions officielles : la verbalisation est un support de l'activité d'apprentissage prôné dès la classe de sixième (cf. Programmes...). Ces enseignants d'EPS mettent en pratique la

conception selon laquelle un élève « apprend si, confronté à un problème nouveau mais compatible avec les ressources à sa disposition, il transforme son comportement initial et formule les règles d'action qui l'ont mené à la réussite. »(Gréhaigne, Cadopi, 1990).

Complémentairement, les activités d'échange, de coopération sont plébiscitées par les participants au GIR. Cette préoccupation rejoint le leitmotiv institutionnel d'un nécessaire développement de la citoyenneté tant au collège qu'au Lycée (notion de savoir faire sociaux). Par contre, le profil d'autorégulation répéter, s'entraîner semble moins sollicité. L'incitation à la répétition ou la gestion de la motivation ne semblent pas être l'objet d'interventions volontaires pendant leurs cours. Seule la gestion des situations serait l'objet d'une intervention. Même si « les vertus de la répétition » (Bertsch, 1995) sont démontrées par la psychologie de l'apprentissage, tout se passe comme si la conception d'une EPS résolument cognitive opposait une implacable résistance à l'enseignement de stratégies d'autorégulation particulièrement spécifiques aux apprentissages moteurs. Il est vrai que ce profil d'autorégulation n'a été « travaillé » au sein du GIR qu'au second trimestre 2003, ce qui a pu limiter l'intégration des dispositifs conçus collectivement parmi les pratiques d'intervention individuelles et habituelles.

Enfin, la sollicitation d'une activité métacognitive (catégorie 1 et 2), processus spécifique au développement, de l'autorégulation, est paradoxalement assez peu utilisée quand elle reste sans rapport direct avec l'acquisition de contenus disciplinaires spécifiques. Elle est surtout mobilisée au travers l'une activité d'auto – évaluation de ses compétences sportives. Ce résultat peut traduire la difficulté ou la nécessité, pour la mise en œuvre d'un programme de développement de l'autorégulation, de trouver un compromis, un juste équilibre entre des interventions centrées sur des acquisitions disciplinaires et des acquisitions plus générales, moins significatives pour l'élève et l'enseignant.

Une analyse quantitative des données qualitatives recueillies lors de la première question est également réalisée pour tenter d'identifier des **styles d'intervention** chez les participants. Une ACP est réalisée avec rotation varimax. Le premier facteur (F1) explique 52 % de la variance et le second (F2) explique 29% sans rotation.



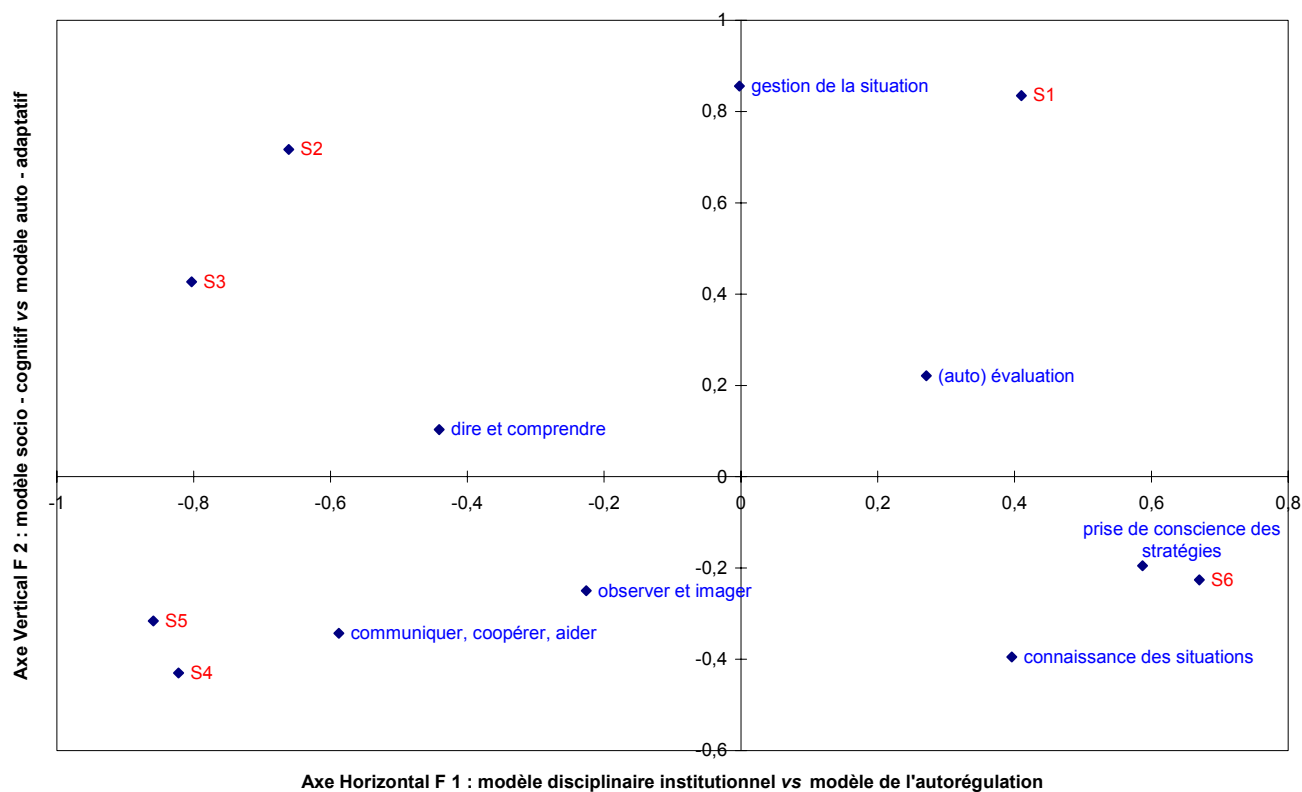


Figure 4 : répartition des enseignants et des interventions déclarées relatives à l'autorégulation

Cette figure présente la répartition des variables (interventions déclarées) et des individus (enseignants) selon les deux facteurs mis en évidence par l'ACP.

Par rapport à l'axe horizontal, représentatif de F1, la distribution des variables de droite à gauche traduit une évolution des interventions, des plus spécifiques à l'autorégulation à celles qui semblent particulièrement représentatives d'un modèle « institutionnel de l'EPS », mais qui seraient également moins « dépendantes d'un effet GIR ».

Selon l'axe vertical, représentatif de F2, les variables les plus basses semblent traduire un modèle socio – cognitif de l'enseignement de l'EPS, où le processus enseigner – apprendre pourrait se définir comme un processus réflexif et coopératif de mise à distance de l'action. L'incitation à l'auto – évaluation pourrait alors être comprise comme le chaînon indispensable à une mise en relation de l'action et de la réflexion.

Les variables les plus hautes représenteraient alors un modèle de l'enseignement de l'EPS que l'on qualifierait d'auto – adaptatif, où le processus enseigner – apprendre reposerait sur l'ajustement de la difficulté des situations aux compétences initiales de l'élève ; ici dans une perspective d'auto – régulation, le processus d'auto – évaluation jouerait également un rôle essentiel, ce qui permettrait de comprendre la position centrale de cette variable.

Ces deux axes permettent alors d'identifier quatre profils d'enseignant d'EPS parmi les participants au GIR.

Pour favoriser le développement de l'autorégulation en EPS, un premier profil (S1) privilégie donc l'activité auto – adaptative de l'élève : il importe de le « laisser choisir une situation parmi plusieurs ou de l'inviter à modifier la situation proposer si besoin » ; pour « réajuster le dispositif selon votre niveau de réussite », il devient alors nécessaire de « fournir des critères de réussite pour l'auto – évaluation » ou de « proposer l'utilisation d'une fiche d'évaluation avec des résultats quantitatifs ».

Pour un second profil (S6), le développement de l'auto – régulation passerait par une activité de distanciation : distanciation vis à vis des compétences qui font la spécificité de l'EPS, en mobilisant « des stratégies d'auto – évaluation » ; distanciation vis à vis des situations scolaires, en « faisant réfléchir aux moyens, aux opérations mentales comparables entre deux disciplines » ; distanciation enfin vis à vis des procédures d'apprentissage habituellement utilisées, en faisant « prendre conscience des stratégies mises en œuvres et des stratégies disponibles ».

Le troisième profil (S4, S5) met en avant le développement de l'autorégulation au sein du groupe social que constitue la classe ; l'EPS et l'autorégulation sont alors l'occasion de « communiquer », « d'encourager les échanges », « de favoriser la coopération » ; du coup la « démonstration entre pairs », « la co – observation », voire « l'explicitation des consignes » ou de la situation favorisent autant l'acquisition de compétences spécifiques à l'EPS qu'une socialisation de l'apprenant.

Enfin, le quatrième profil (S2, S3) privilégie dans l'autorégulation la sollicitation de processus compatibles avec la conception cognitive institutionnelle de l'EPS. Les élèves sont invités à « verbaliser leurs actions », « dire ou écrire ce qu'ils ont appris », à « comprendre pourquoi ils arrivent ou ils n'arrivent pas ». L'autorégulation de l'action prime sur l'autorégulation de l'apprentissage, parce que les progrès disciplinaires, les acquisitions spécifiques à l'EPS ne peuvent être négligées au profit d'acquisitions plus générales mais plus hypothétiques. D'ailleurs à « l'importance des mots », les interventions associent ici la nécessité de situations adaptées aux progrès moteurs de chaque élève ; aussi les élèves sont « responsabilisés par rapport à la gestion de l'espace et du temps dans les situations » et sont invités à « trouver et s'imposer des contraintes optimales ».

Ce résultat présente au moins deux intérêts. D'un point de vue pragmatique, ces profils d'intervention en vue de développer l'autorégulation chez des élèves en EPS concrétisent une

diversité de possibles, ce qu'un enseignant peut effectivement faire, ce qui peut être mis en œuvre ici et maintenant, à partir d'un plan de formation théorique. D'un point de vue idéologique, ces profils montrent comment diverses conceptions de l'enseignement de l'EPS peuvent s'accommoder de cet objectif ambitieux qu'est le développement de l'autorégulation.

### *1.2- Les difficultés déclarées par les enseignants pour enseigner des compétences relatives à l'autorégulation.*

Le *temps* accordé pour mener à bien le projet GIR est le principal obstacle identifié par les participants. En effet, la *compréhension* de nouveaux concepts, mais surtout leur concrétisation sous forme de pratiques d'enseignement nécessite plusieurs va – et – vient entre théorie et pratique. Une seule réunion mensuelle est probablement un frein pour cette dialectique permettant l'évolution des conceptions de l'intervention en EPS. En outre, le temps a aussi manqué pour passer d'une intervention sur l'autorégulation conçue, c'est à dire prévue, planifiée, à une intervention plus interactive, c'est à dire plus intuitive et plus adaptée aux conduites d'apprentissage réelle des élèves. Cette forme de pratique, habituelle chez des enseignants experts, nécessite une lente maturation pour que les nouvelles connaissances déclaratives (ici les apports théoriques relatifs à l'autorégulation) et procédurales (ici les scénarii d'intervention conçu collectivement) se dissolvent sous forme de *savoir faire* (cf. Modèle de l'expertise d'Anderson, 1980). D'ailleurs cette maturation aurait sans doute été facilitée par un travail plus contextualisé : les enseignants regrettent le nombre insuffisant de co – observations sur le « terrain ». L'accompagnement des autres enseignants lors de séances d'EPS aurait été bénéfique à la transformation des pratiques. En effet, ce type de travail de formation contextualisé favorise l'abstraction de connaissances procédurales (si un élève ..., alors je régule ...) qui ont la propriété d'être directement utilisables.

Les *conceptions de l'éducation physique* ont également pu entretenir des résistances au changement des pratiques.

En effet, pour certains (profil S1), cette discipline est « absolument motrice ». or, initialement, tout semblait opposer une formation à l'autorégulation, perçue comme abstraite, fondamentalement cognitive et nécessairement métacognitive, et une formation sportive, prioritairement pragmatique et nécessairement concrète. La transformation des

comportements moteurs se donne en effet à voir plus aisément que l'éventuelle évolution des processus mobilisés pour apprendre.

Cette résistance est aussi présente chez des enseignants (cf. profil S2 et S3) qui conçoivent l'EPS comme une discipline « prioritairement sportive ». Cette approche culturaliste de l'EPS utilise volontiers la réflexion comme support des apprentissages.

Ces résistances initiales ont progressivement mué sous forme de compromis : les interventions des enseignants en vue de développer l'autorégulation chez leurs élèves se différencient selon les conceptions initiales de l'EPS de chacun d'entre eux (cf. résultats précédents).

## **2- La description de l'activité d'autorégulation des élèves et les effets du curriculum sur les réussites des élèves.**

Malheureusement, nous n'avons pas eu le temps et les moyens humains nécessaires pour traiter l'ensemble des données recueillies. Nous ne pouvons donc nous prononcer sur la totale pertinence de nos hypothèses relatives à l'activité des élèves. Ces calculs sont actuellement en cours. Simplement pour en illustrer le traitement, nous proposons ici quelques repères.

Lors de l'évaluation initiale (septembre 2003), la mesure du niveau d'engagement des 307 sujets participants à la recherche dans des stratégies d'apprentissage correspondait à une moyenne de 2,8 (cf. EMSSA).

Lors de l'évaluation finale, trois classes présentent actuellement des résultats partiels : une classe 6<sup>e</sup> obtient une moyenne de 2,6 à l'EMSSA ; une classe de 4<sup>e</sup> une moyenne de 2,89 et une classe de terminale une moyenne de 2,95.

Ces résultats n'ont bien entendu aucune valeur scientifique, mais peuvent présager des interprétations que nous pourrions avoir à proposer. Est – ce le curriculum de formation profiterait plus ou mieux aux sujets les plus âgés ? Peut – on espérer un développement de l'autorégulation avant une réelle maturité métacognitive ?

On peut aussi penser que le dispositif de formation a eu un effet non attendu, notamment chez les élèves les plus jeunes. En leur permettant d'être plus attentifs, plus lucides sur les stratégies d'apprentissage qu'ils mobilisent en EPS, le dispositif leur permet d'aboutir à une auto – évaluation plus objective (métaconnaissances relatives à leurs stratégies) que celle

réalisée en septembre. Aussi, leur engagement dans l'autorégulation semble moindre, alors qu'il pouvait initialement être sur – évalué.

En ce qui concerne les autres résultats, les calculs sont en cours. En particulier, les mesures sur les effets du dispositif de formation à l'autorégulation n'ont pu être intégralement menés à bien, en raison d'une fin d'année 2002 – 2003 perturbée, tant du côté des enseignants d'EPS (mouvements sociaux ne permettant pas de recueillir les données finales au moment voulu dans le planning initial) que de celui des formateurs (fin d'année engorgée par un décalage entre les besoins nécessités en mai et juin par la préparation des oraux du CAPEPS et le faible nombre de collègues disponibles).

Les questionnaires finaux ont, de fait, pu être récupérés par les enseignants début juin, avec des difficultés pour les classes de lycée. La saisie des données vient d'être achevée. Les calculs seront donc effectués en début d'année 2003 – 2004. Les indices recherchés sont les comparaisons entre QSA et QSG initiaux, et QSA et QSG finaux. De même, des liens entre les QSA et le QSG peuvent être réalisés avec d'autres questionnaires utilisés. Les collègues du GIR ont décidé de se retrouver pour achever le travail, bien que le GIR soit officiellement clôt avec la fin de cette deuxième année. La structure de travail sera dans un premier temps informelle (ce qui pose un vrai problème pour les collègues éloignés de Brest). Nous essaierons de la formaliser le plus rapidement possible. A terme, si un groupe de travail stable n'est pas créé, le travail réalisé aura été un moment de recherche et de formation, au lieu d'être une étape dans un processus plus large de recherche action sur du moyen et du long terme.

Les annexes qui suivent permettent de mesurer certaines dimensions du travail des membres du groupe, notamment en terme de production d'outils et de réflexions individuelles ou de groupes, sur des formes qui ne pouvaient pas constituer en elles mêmes des parties du corps du rapport.

L'annexe 1 présente des résultats effectifs, et montre le développement et la validation d'une échelle de mesure situationnelle des stratégies d'apprentissage utilisées par des élèves en Education Physique et Sportive. L'annexe 2 présente l'outil de Mesure des Stratégies de Gestion en Situation d'Apprentissage en EPS. Les calculs de validation sont en cours. Les annexes 3, 4 et 5 montrent des illustrations d'outils créés par le groupe. L'annexe 6 montre un exemple de travail ayant dépassé les frontières individuelles du GIR (nous avons indiqué les noms des collègues extra-GIR en sommaire). L'annexe 7 donne des indices sur la notion de réussite scolaire. Enfin, l'annexe 8 donne un exemple de travail réalisé en CLIS. Trois

annexes supplémentaires (écrites par Jean-Pierre HOURMANT, Séverine LANDRIEU et Dorothée GUEZOU) n'ont pu être placées ici pour des raisons techniques. Elles restent disponibles à tout lecteur.

## ANNEXES

# ANNEXE 1

## **Développement et validation d'une échelle de mesure situationnelle des stratégies d'apprentissage utilisées par des élèves en Education Physique et Sportive**

T. Michot et G. Kermarrec

### **Résumé**

L'objectif de cette étude est de mettre en évidence l'existence de différentes stratégies d'apprentissage spontanément utilisées par des collégiens dans une situation d'apprentissage en Education physique et sportive. Plus particulièrement, à partir d'une étude antérieure où l'observation des comportements d'élèves et des entretiens d'explicitation ont permis de dégager six stratégies d'apprentissage (écouter les consignes, réfléchir pour comprendre, observer et imiter, simuler mentalement l'action, focaliser son attention, répéter), une échelle de mesure situationnelle des stratégies d'apprentissage est élaborée en 24 items. La validité de construit de cette échelle est confirmée par une analyse factorielle confirmatoire (AFD). La fidélité des six sous – échelles, mesurée par le coefficient alpha de Cronbach standardisé, est satisfaisante. Une version définitive de l'échelle est proposée en 20 items.

## **Introduction**

Ce qui caractérise les études descriptives, c'est la volonté de partir des données empiriques issues de la situation de recherche, et non d'un modèle théorique, afin de décrire des stratégies d'apprentissage contextualisées.

C'est donc face à une situation d'apprentissage précise et concrète que l'on cherchera à identifier les stratégies d'apprentissage utilisées par des élèves en EPS. Ainsi, notre échelle de mesure sera qualifiée de situationnelle dans la mesure où on n'étudie pas des stratégies d'apprentissage habituellement utilisées ou des stratégies d'apprentissage jugées efficaces par les sujets, mais des stratégies effectivement mobilisées *hic et nunc*. Dans une perspective cognitivo – comportementale, on se méfiera des discours décontextualisés, pour privilégier la description par le sujet de son activité au contact d'une situation particulière.

## **Méthode**

### *Participants*

Les participants à cette étude sont 307 élèves scolarisés en Bretagne et âgés de 12 à 18 ans. Le niveau scolaire de chaque élève est relevé sur les trois bulletins trimestriels de l'année scolaire. La moyenne annuelle est calculée (en EPS) ce qui permet de nous assurer de la représentativité de notre échantillon. En effet, les performances scolaires sont habituellement considérées comme prédictives des stratégies d'apprentissage utilisées.

### *Matériel*

A partir des résultats d'une étude antérieure présentée en introduction (Kerमारrec, Guinard, en révision), nous disposons de portions de discours d'élèves de collège représentatifs de six catégories de stratégies d'apprentissage. Au sein de chaque catégorie



empirique, nous avons choisi les unités sémantiques les plus fréquemment citées pour formuler les items du questionnaire. Une pré – enquête auprès d’un échantillon de 72 sujets (3 classes) a permis de tester la compréhension de l’outil par les élèves.

L’échelle testée (EMSSA) est constituée de six sous – échelles (les catégories empiriques de stratégies d’apprentissage), chacune étant représentées par quatre items. En préambule, les 24 items sont présentés avec la consigne suivante : *« Vous venez de réaliser une situation d'apprentissage, un exercice pour apprendre quelque chose en sport. Lisez attentivement les phrases suivantes. Est - ce - que ces propositions décrivent ce que vous avez réalisé ou pensé lors de cet exercice ? Répondez sincèrement en pensant à ce qui vient de se passer réellement. Entourez le chiffre qui correspond à la réponse qui décrit le mieux ce que vous avez fait : 1 = Pas du tout ; 2 = Assez peu ; 3 = Oui, parfois ; 4 = Tout à fait ».*

### *Procédure*

L'étude est réalisée lors d'une leçon d'EPS. La leçon est organisée en vue de l'enseignement d'une habileté motrice précise et clairement identifiée. Cette habileté motrice est l'objectif d'apprentissage énoncé aux élève au début de la leçon. Enfin, la leçon proposera une tâche principale, particulièrement orientée vers l'apprentissage de l'habileté motrice visée. La tâche sera énoncée (but, consignes, critères de réussite). Une démonstration du geste efficace sera proposée. L'organisation devra permettre de nombreuses répétitions pour chacun des élèves, lors d'une durée effective de travail de 15 à 20 minutes. L'EMSSA est proposé immédiatement après la tâche d'apprentissage principale. Les sujets s'assoient dans le gymnase et répondent individuellement aux 24 questions.

### **Résultats**

La validation d'une méthode de mesure verbale d'un phénomène psychologique repose sur la *validité* et la *fidélité* (ou *fiabilité*) du questionnaire (Vallerand, Guay et Blanchard, 2000). La validité d'une échelle fait référence au contenu effectivement mesuré, alors que la fidélité renvoie à la précision de la mesure effectuée, indépendamment du phénomène étudié.

#### *La validité de construit de l'EMSSA*

Les stratégies d'apprentissage spontanément utilisées dans le contexte scolaire et sportif d'une leçon d'EPS ont été mises en évidence par des entretiens d'explicitation (Kermarrec et Guinard, en révision). L'utilisation d'énoncés issus de cette étude pour construire les items de l'EMSSA permet de leur conférer une pertinence quant au contenu mesuré (validité de contenu de l'échelle).

La validité de construit, ou validité théorique, de l'échelle consiste à vérifier si le questionnaire révèle bien le construit étudié, tel qu'il peut être prédit par la théorie : la structure factorielle de l'échelle devrait être en accord avec un modèle théorique. Des analyses factorielles mettent en relation diverses variables (les items) permettent soit d'explorer, soit de confirmer la structure factorielle d'un test. L'analyse factorielle discriminante (AFD) est une analyse statistique visant à confirmer que les variables mesurées se regroupent bien autour de facteurs pouvant être prédits par la théorie ou par une étude antérieure.

La validité de construit de l'EMSSA repose ici sur le fait que les 24 items du questionnaires devrait se structurer autour de six catégories d'apprentissage observées en EPS (Kermarrec, Guinard, en révision) : 1- Ecoute et utilisation des consignes : items 4,7,11,19 ; 2- Réfléchir pour comprendre : items 3,8,12,15 ; 3- Observer et imiter : items 1,13,18,24 ; 4- Simuler

mentalement ou imaginer l'action : items 2,9,16,21 ; 5- Focaliser son attention sur une information liée au contenu : items 6,10,20,23 ; 6- Répéter, recommencer : items 5,14,17,22.

Différentes analyses ont réalisées avec des échantillons différents (Classe par classe) au sein de la population de recherche. Les AFD classent 100 % des variables indépendantes (les items) conformément au classement prédit par la variable dépendante (les catégories de stratégies d'apprentissage).

### *Fidélité de l'EMSSA*

Si la fidélité temporelle n'est pas un critère pertinent pour un test situationnel, c'est à dire une mesure contextualisée et réalisée *hic et nunc*, une autre technique d'estimation de la fidélité d'un test porte sur son niveau de *cohérence*, ou *consistance interne*, c'est à dire le degré d'homogénéité des différents items au sein de chaque sous – échelles du test (Vallerand, Guay et Blanchard, 2000). Autrement dit, les items formulés pour mesurer chaque catégorie de stratégie mesurent –ils effectivement la même chose ? Le plus courant des indices de fidélité (ou fiabilité) d'une échelle de mesure verbale est le coefficient alpha de Cronbach (Cronbach, 1951). En général, un coefficient alpha est acceptable pour des valeurs comprises entre .62 et .92 (Nunnally, 1978).

La analyses d'échelle utilise une technique exploratoire multivariée. Le logiciel Statistica propose un calcul du coefficient alpha de Cronbach standardisé. Pour cette étude les six sous – échelles ont un indice de fiabilité correct (entre .62 et .75). On peut améliorer la fiabilité de 4 des sous – échelles en supprimant certains items, ce qui nous amènera à proposer un questionnaire définitif à 20 items (cf. Tableau ci – dessous) dont la fidélité peut être considérée comme satisfaisante.

Tableau n° - Synthèse des indices de fiabilité (alpha de Cronbach)

Sous échelles	QSA	Enoncés - items	alpha
SA 1 Ecoute des consignes	4	j'ai essayé de comprendre les consignes, de bien savoir ce qu'il faut faire	.62  .81 si QSA 19 supprimé
	7	je me suis remémoré, rappelé les consignes pendant l'exercice	
	11	J'ai essayé de suivre, de bien appliquer les consignes	
	19	On a discuté des consignes entre élèves	
SA2- Réfléchir pour comprendre	3	Je me suis servi de mes erreurs pour réfléchir	.69
	8	J'ai cherché différentes positions et j'ai regardé leurs conséquences	
	12	J' ai analysé l'exercice, je me suis demandé comment m'améliorer	
	15	J'ai testé différentes solutions pour trouver la plus efficace	
SA3 – Observer et imiter	1	J'ai bien regardé les démonstrations	.69  .75 si QSA 1 supprimé
	13	J'ai observé d'autres élèves	
	18	J'ai regardé les bons mouvements, les gestes réussis par les autres	
	24	J'ai cherché à imiter ceux qui réussissent	
SA4 – Simuler mentalement	2	J'ai essayé de faire le geste dans ma tête	.73
	9	J'ai essayé de faire le bon mouvement dans ma tête	
	16	Je me suis imaginé faire le bon geste ou en train de réussir l'exercice	
	21	J'ai fait semblant dans ma tête avant de faire vraiment l'exercice	
SA5 – Focaliser son attention	6	j'ai fais l'effort de bien regardé quelque chose : le volant, la balle, le plot ...	.71  .79 si QSA 20 supprimé
	10	J'ai fais très attention à quelque chose de précis : la trajectoire, le ballon, ma position	
	20	Je me suis dit : "ne pense qu'à à la bonne position, ou au geste, ou à la bonne solution"	
	23	Je me suis concentré particulièrement sur la balle, le volant, le mouvement ...	
SA6 – répéter	5	Je me suis dis qu'il faut refaire l'exercice souvent	.70  .72 si QSA22 supprimé
	14	J'ai répété plusieurs fois pour réussir	
	17	Je me suis forcé à essayer le plus possible	
	22	J'ai recommencé plusieurs tentatives tout de suite	

## ANNEXE 2

### **Echelle de Mesure des Stratégies de Gestion en Situation d'Apprentissage en EPS**

#### Définition du contexte d'apprentissage

L'étude est réalisée lors d'une leçon d'EPS. Les enseignants engagés dans cette recherche ont conçu leur leçon en tenant compte de 6 contraintes complémentaires.

La leçon est organisée en vue de l'enseignement d'une habileté motrice précise et clairement identifiée (1). Cette habileté motrice est l'objectif d'apprentissage énoncé aux élève au début de la leçon (2) . En vue de mettre en évidence les stratégies des élèves, c'est à dire un ensemble de moyens choisis en vue d'atteindre l'objectif, le déroulement de la leçon devra offrir un certain nombre de possibilités au élèves. . Ainsi, ils pourront choisir la modalité de regroupement entre élèves pour réaliser une des tâches (3). A un moment ou un autre de la leçon, ils pourront choisir entre plusieurs (au moins deux) tâches (4). Ils auront l'occasion de modifier un exercice pour le rendre plus ou moins difficile (5). Ils auront des possibilités pour auto-évaluer leur progrès, notamment à l'aide de fiches (6). Ces différentes possibilités offertes aux élèves ne devront à aucun moment être trop vivement recommandées. C'est bien à l'élève de s'engager volontairement dans les différentes activités d'apprentissage qui lui sont offertes.

Enfin, la leçon proposera une tâche principale, particulièrement orientée vers l'apprentissage de l'habileté motrice visée. La tâche sera énoncée (but, consignes, critères de réussite). Une démonstration du geste efficace sera proposée. L'organisation devra permettre de nombreuses répétitions pour chacun des élèves, lors d'une durée effective de travail de 15 à 20 minutes.

### Structure de l'échelle

La gestion du contexte d'apprentissage par des stratégies a été mise en évidence en contexte scolaire, et en EPS, par des entretiens d'explicitation (G. Kermarrec, 2002). L'échelle élaborée ici tente d'évaluer l'activité d'autorégulation de sujets en situation scolaire. Sept catégories de stratégies de gestion, (7 dimensions) ont été mises en évidence (id.) ; certaines dimensions se traduisent par deux orientations possibles du comportement. Nous obtenons donc finalement 12 sous - échelles représentées par trois items chacune.

1- gestion de l'attention : 1a- augmentation / focalisation de l'attention (6 ; 34 ; 13)

1b- relâchement / désengagement de l'attention (12 ; 17 ; 31)

2- gestion de l'aide : 2a- recherche d'aide auprès de l'enseignant ( 4 ; 11 ; 21)

2b- recherche d'aide auprès de pairs (4 ; 9 ; 36)

3- gestion de la situation : 3a- gestion de variables didactiques (14 ; 20 ; 30)

3b- choix de la tâche (8 ; 19 ; 27)

4- gestion du temps sous la forme d'alternance entre des moments d'activités intenses et des moments de repos relatif. (3 ; 16; 28)

5- gestion des relations entre élèves :

\* 5a- constitution d'un groupe favorable à l'apprentissage (1 ; 25 ; 35)

\* 5b- diminution des relations, recherche de solitude relative (18 ; 23 ; 32)

6- gestion de la motivation : 6a- orientation vers des buts de maîtrise, processus de comparaison temporelle (2 ; 22 ; 29)

6b- orientation vers des buts de compétition, processus de comparaison sociale (5 ; 10 ; 33)

7- Auto - évaluation des acquisitions (15 ; 24 ; 26)

## Le Questionnaire de Mesure Situationnel de Stratégie de Gestion

Vous venez de vivre une séance d'EPS où vous deviez apprendre quelque chose de précis. Lisez attentivement les phrases suivantes. Est-ce que ces propositions décrivent ce que vous avez réalisé ou pensé aujourd'hui ? Répondez sincèrement en entourant les réponses les plus justes (une seule réponse par proposition).

1- Jamais 2- Rarement 3- Parfois 4- Souvent

1	Je me suis mis avec d'autres élèves qui voulaient progresser	1	2	3	4
2	J'ai pensé à faire de mon mieux	1	2	3	4
3	Je me suis reposé un moment pour mieux travailler ensuite	1	2	3	4
4	J'ai été demander de l'aide au professeur	1	2	3	4
5	Je me suis dit qu'il fallait être le meilleur	1	2	3	4
6	Je me suis dit de faire très très attention	1	2	3	4
7	J'ai cherché de l'aide auprès des autres	1	2	3	4
8	J'ai voulu décider tout seul quel exercice faire pour mieux apprendre	1	2	3	4
9	On s'est concerté, on a discuté pour s'aider	1	2	3	4
10	J'ai cherché à faire mieux que les autres	1	2	3	4
11	J'ai été poser des questions ou demander des explications à l'enseignant	1	2	3	4
12	Je me suis dit de me décontracter	1	2	3	4
13	Je me suis tout particulièrement concentré	1	2	3	4
14	J'ai cherché à diminuer ou augmenter la difficulté de l'exercice	1	2	3	4
15	Je me suis évalué	1	2	3	4
16	J'ai récupéré entre deux tentatives	1	2	3	4
17	J'ai essayé de ne penser à rien	1	2	3	4
18	Je me suis mis à part pour mieux écouter ou pour réfléchir	1	2	3	4
19	C'est moi qui ai choisi un des exercices pour apprendre	1	2	3	4
20	J'ai essayé de modifier un peu un exercice pour mieux travailler	1	2	3	4
21	C'est moi qui ai été vers le prof pour qu'il m'aide	1	2	3	4
22	Je me suis dit qu'il fallait que je progresse	1	2	3	4
23	Je me suis isolé pour être dans le calme	1	2	3	4
24	J'ai repéré mon niveau	1	2	3	4
25	J'ai choisi de me mettre avec certains élèves pour mieux travailler	1	2	3	4
26	J'ai essayé de voir si je me suis amélioré	1	2	3	4
27	J'ai cherché à faire l'exercice qui me convenait le mieux pour progresser	1	2	3	4
28	J'ai pris le temps de souffler entre deux essais	1	2	3	4
29	Je me suis dit que j'allais réussir	1	2	3	4
30	C'est moi qui ai changé la difficulté des exercices	1	2	3	4
31	J'ai fait le vide dans ma tête	1	2	3	4
32	Je me suis mis volontairement tout seul	1	2	3	4
33	J'ai essayé de faire encore mieux qu'un autre élève	1	2	3	4
34	J'ai cherché à ne penser qu'à une seule chose précise	1	2	3	4
35	J'ai choisi de travailler avec certains élèves pour mieux progresser	1	2	3	4
36	J'ai demandé à un autre élève de m'aider	1	2	3	4

## ANNEXE 3

### **Outils pragmatique d'évaluation des stratégies d'auto-régulation en contexte scolaire.**

Apprendre à apprendre dans le système scolaire s'est érigé ces dernières décennies en un véritable leitmotiv éducatif. Malgré ces principes d'intention peu de mesures pédagogiques sont réellement mises en place par les différentes équipes locales enseignantes en vue de former les élèves à ce thème. La littérature sur le sujet est d'ailleurs assez peu conséquente. L'une des raisons de cette absence de curriculum peut être lié à la méconnaissance de ce que peut être un élève stratège. Ne sachant pas ce qu'il est il devient très problématique de mettre en place des projets, des objectifs, des formations visant à son développement.

L'essai présenté ici de détermination de niveaux de conduites typiques d'auto-régulation a pour dessein de participer à cette meilleure connaissance pour ensuite favoriser la mise en place d'objectifs et aider à proposer des mises en œuvre.

Nous choisissons ici d'aborder dans un premier temps des niveaux globaux d'auto-régulation que nous précisons dans un second temps pour chacun des types de stratégies selon la distinction stratégies d'apprentissage et stratégies de gestion du contexte d'apprentissage.

### **1. Des niveaux d'auto-régulation**

#### **Niveau 1 d'autorégulation : l'élève a-stratège**

Ce premier niveau témoigne d'un profil d'élèves largement diffusé dans les différents établissements scolaires. Il est la conséquence logique d'une tradition d'enseignement magistral où l'élève dispose de très peu d'autonomie. C'est le maître qui dispense le savoir et l'élève en est alors le réceptacle plus ou moins accueillant. Beaucoup de nos élèves, notamment ceux qui ne sont pas les héritiers d'une certaine forme de culture scolaire, sont à placer dans ce profil. Il s n'ont pas l'idée qu'on peut apprendre plus vite et mieux en organisant un tant soit peu son travail.

<b>Niveau</b>	<b>Caractéristiques</b>	<b>Objectifs</b>
<b>1</b>	L'élève n'est pas stratège. Il n'est pas du tout autonome dans ses apprentissages. Il se situe dans une logique consumériste vis-à-vis de l'école. Les principales stratégies qu'il met en place sont des stratégies d'évitement de la tâche. Il fait ce qu'on lui dit de faire. Il n'a pas pris conscience que c'est lui et lui seul qui apprend. Ainsi il ne se demande pas comment réussir les tâches qu'on lui propose, ne cherche pas à comprendre comment il fonctionne et comment il apprend. Il va même jusqu'à refuser les stratégies proposées par l'enseignant puisque cela semble dépasser son métier d'élève.	Lui faire prendre conscience des <b>stratégies</b> qu'il utilise et des stratégies qu'il pourrait utiliser.



**Niveau 2 d'auto-régulation : l'élève non-stratège**

A la différence du niveau précédent l'élève n'est pas dans une optique a priori de rejet des stratégies. Il sait qu'il doit organiser son travail pour mieux apprendre. Mais il le fait peu car ses stratégies sont très coûteuses pour un profit souvent limité.

Niveau	Caractéristiques	Objectifs
2	L'élève est peu stratège. Toutefois, lorsque la tâche l'intéresse il est capable d'autonomie et d'initiatives : plus de répétitions, dialogue avec un ou des camarades pour comprendre leur réussite, etc. Mais il ne voit pas l'intérêt de travailler <u>spécifiquement</u> sur ses stratégies d'apprentissage et/ou de gestion du contexte d'apprentissage. Il considère davantage l'EPS comme un défouloir et recherche davantage le plaisir que l'apprentissage.	Lui faire comprendre l'intérêt d'un <b>apprentissage stratégique</b> pour plus de plaisir et plus de progrès. Lier l'utilisation de stratégies et sa réussite.

**Niveau 3 d'auto-régulation : l'élève apprenti stratège.**

A ce niveau l'élève est entré dans un contexte d'accomplissement. C'est-à-dire qu'il est entré dans une logique d'apprentissage et qu'il ordonne la plupart de ses actions pour mieux apprendre. Cependant, faute de répétition, l'usage de ces stratégies se fait avec parcimonie.

Niveau	Caractéristiques	Objectifs
3	L'élève est à peu près capable de dire comment il fonctionne, ce qu'il utilise comme stratégies pour apprendre. Néanmoins les stratégies qu'il emploie sont souvent stéréotypées et/ou mal utilisées et/ou en nombre réduit : par exemple utilisation d'un modèle unique, écoute et utilisation approximative des consignes, répétitions peu variées, etc.	Lui faire répéter les <b>stratégies</b> d'apprentissage et de gestion du contexte pour une meilleure intégration et future utilisation de celles-ci. Lui faire <b>découvrir de nouvelles stratégies</b> .

**Niveau 4 d'auto-régulation : l'élève stratégique-scolaire.**

L'élève s'est construit un répertoire de stratégies. Il a toutefois tendance à les utiliser de façon trop automatique et sans contrôle, de façon trop scolaire.

Niveau	Caractéristiques	Objectifs
4	L'élève connaît et utilise de nombreuses stratégies. Cependant ces stratégies sont encore trop coûteuses en temps ce qui limite leur efficacité. Elles ne sont pas toujours adaptées au contexte. Les élèves utilisent les stratégies sans savoir et comprendre si elles fonctionnent véritablement.	Introduire plus d' <b>aisance et de flexibilité dans l'utilisation de stratégies</b> : changer de stratégies selon la tâche et le contexte. Evaluer, observer, <b>contrôler l'efficacité de ses stratégies</b> et de celles des autres.

**Niveau 5 d'auto-régulation : l'élève stratège.**

Ce dernier niveau représente une sorte d'image idéalisée de ce que pourrait être un élève ayant automatisé l'usage des stratégies pour mieux apprendre. C'est véritablement à ce niveau qu'ils deviennent auto-régulés c'est-à-dire qu'ils fonctionnent seuls, sans l'aide de l'enseignant. Ce dernier ne devient alors qu'un élément parmi d'autres pour l'aider à construire ses apprentissages.

Niveau	Caractéristiques
5	Les élèves sont devenus stratèges c'est-à-dire : <ul style="list-style-type: none"> <li>- qu'ils <b>savent très bien comment apprendre</b>,</li> <li>- qu'ils <b>ont recours à des stratégies d'étude et d'apprentissage</b>,</li> <li>- qu'ils <b>mettent en jeu leurs capacités de réflexion</b>.</li> </ul> Ils ont par ailleurs la volonté ou le <b>désir de faire appel à ces compétences et procédés et sont persuadés qu'ils peuvent les utiliser</b> . Enfin ils sont <b>autorégulés</b> de façon à pouvoir prendre les commandes de leur propre apprentissage c'est-à-dire qu'ils sont capables de mener à bien une activité en un <b>laps de temps raisonnable</b> , qu'ils <b>planifient la démarche</b> qui leur permettra d'atteindre leur objectif et qu'ils <b>évaluent les résultats</b> à partir de l'objectif de départ et des feed-back et outils proposés.



## 2. Des niveaux dans l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves ont été classées selon six catégories. Ce sont les moyens stratégiques dont dispose tout apprenant et qu'il utilise plus ou moins bien comme une aide pour ses apprentissages. Il s'agit de : l'utilisation des différentes consignes (critères de réalisation, critères de réussite, etc.), la planification de son action (utiliser des mots comme sous-buts organisateurs de l'action), l'observation-imitation (l'utilisation d'un modèle en tant que pourvoyeur d'informations sur l'apprentissage à réaliser), l'imagerie mentale (l'utilisation d'images visuelles et kinesthésiques pour contrôler l'action), la focalisation de l'attention (capacité à diriger et à maintenir son attention sur des informations pertinentes), de la répétition (s'efforcer de répéter systématiquement l'action). Les comportements présentés ici s'étagent en quatre ou cinq niveaux. Les principaux mots clés sont soulignés afin de favoriser la lecture.

### STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Niveaux	Ecoute des consignes	Planification de l'action	Observation – imitation	Imagerie mentale	Focalisation de l'attention	Répétition
1	<b>N'écotent pas</b> ou écotent épisodiquement (parlent avec d'autres pendant que les consignes sont données). Reportent systématiquement leur attention sur autre chose.	L'élève fait ce qu'on lui demande de faire. Il échoue ou il réussit sans plus se poser de questions. Il passe systématiquement à autre chose après avoir réalisé l'exercice. Il ne pose jamais de questions, ne demande jamais de précisions quant à la réalisation de l'exercice, ne demande jamais de conseils. <u>Il applique le discours</u>	L'élève <u>ne regarde pas les démonstrations</u> , s'en désintéresse. Il travaille en général seul et refuse l'autre en tant qu'aide ou modèle	Ils <u>n'utilisent pas l'imagerie</u> , voire la dénigrent si on leur propose de tenter de la mettre en œuvre	Ils parviennent difficilement à <u>maintenir leur attention longtemps</u> , particulièrement si la tâche est difficile à comprendre et/ou à réaliser.	Ils considèrent les répétitions comme <u>une perte de temps</u> . Ils n'entrent pas dans une logique d'apprentissage ou ils ont peur du regard des autres (essayer plusieurs fois c'est montrer son incompétence). Donc ils ne réalisent qu'1 ou 2 essais lorsque la tâche est difficile et répètent plusieurs fois uniquement lorsque la tâche est très facile.
2	Ils semblent écouter les consignes mais ne parviennent pas à les répéter lorsqu'on leur demande. <b>Ils écotent</b> jusqu'à ce qu'ils pensent avoir compris ce qu'il faut faire <b>globalement</b> et n'écotent plus ensuite.	L'élève a conscience de ses échecs et de ses réussites. Il cherche la réussite mais il reste attentiste : il attend qu'on lui apporte les solutions de l'extérieur. <u>Néanmoins il reformule dans sa tête le discours du professeur</u> pour mieux planifier son action. Il a besoin d'encouragements pour commencer et continuer à s'investir et pour réfléchir et planifier sa pratique..	L'élève <u>regarde les démonstrations</u> mais sans orientations précises. Il observe une prestation <u>globale</u> qui se limite en général à : « <u>a-t-il réussi, a-t-il échoué ?</u> » Il refuse en général le modèle de sexe opposé. Son observation est peu discriminante, pas toujours pertinente.	Ils se <u>créent une image très globale du geste</u> à réussir sans parvenir à le décomposer et à en percevoir les phases essentielles	Les élèves parviennent à se concentrer sur une information particulière. Ils ont néanmoins des <u>difficultés récurrentes à discriminer l'information pertinente</u> , l'essentiel de l'accessoire	Les élèves de ce niveau gardent une attitude très « scolaire ». Ils font ce qu'on leur demande et donc <u>répètent en fonction des consignes de l'enseignant</u> (ex : C.R. = 3/5 donc répètent 5 fois)

### STRATEGIES D'APPRENTISSAGE (SUITE)

Niveaux	Ecoute des consignes	Planification de l'action	Observation – imitation	Imagerie mentale	Focalisation de l'attention	Répétition
3	Ecotent et <u>cherchent à comprendre les consignes</u> . Néanmoins ils <u>ne se les rappellent que partiellement faute de mémorisation</u> : ils demandent souvent à leur camarade si il a compris ce qui entraîne des pertes d'attention momentanées.	L'élève cherche d'abord à <u>comprendre la tâche</u> , ce qu'on attend de lui. Il demande souvent des précisions sur l'objectif et sur les critères de réussite. Une fois qu'il a bien compris les objectifs il s'engage, le plus souvent seul, dans la tâche et effectue un nombre élevé de répétitions. Mais il approfondit rarement ses résultats et se contente d'une réussite minimale.	L'élève commence à s'intéresser au modèle comme une aide potentielle. Il cherche à reproduire ce qu'il a vu. <u>Il ne se sert quasi exclusivement que de modèles experts</u> , ceux qui réussissent le mieux. Ceux qui échouent ou ne réussissent que partiellement ne l'intéressent pas. Il ne va pas à la recherche du modèle, il attend encore qu'on le lui présente	Ils parviennent à <u>imager et à décomposer l'habileté à réaliser</u> . Ils parviennent également à imager les consignes lorsqu'elles sont données de manière auditive. Néanmoins ils limitent les images à leur rôle de modèle et ne parviennent pas toujours à les maîtriser complètement (ralentis, arrêts sur image, ...)	Les élèves sont capables de focaliser leur attention le temps nécessaire sur <u>une information pertinente</u> . Cependant <u>toutes les informations utiles ne sont pas toujours identifiées</u> .	Ils considèrent la répétition comme absolument nécessaire pour la réussite. Donc ils répètent jusqu'à lassitude et satiété ou jusqu'à la réussite. <u>Les répétitions se font de manière massée et toujours de la même façon</u>

4	Cherchent à comprendre et à <u>établir des correspondances entre les différentes consignes</u> (but, critères de réussite et réalisation,...). Ils demandent souvent des précisions à l'enseignant, relèvent des contradictions, des approximations, etc. Ils répètent les consignes à un autre camarade ou à l'enseignant afin d'être sûr de les avoir bien comprises.	L'élève est attentif à la présentation de la tâche. Comme le niveau précédent il cherche à bien comprendre ce que l'on attend de lui avant de s'engager : demande de précisions, recherche de modèles, demande de conseils. Une fois la réussite acquise il <u>dialogue pour chercher à comprendre les causes</u> . Néanmoins cette planification n'est pas systématique et ne s'applique qu'aux tâches jugées les plus engageantes.	L'élève <u>utilise systématiquement</u> , et, en général par petits groupes, l'observation/imitation comme une stratégie d'apprentissage à part entière. Il <u>est successivement modèle ou observateur auprès de ses camarades</u> . Ses observations deviennent <u>plus spécifiques</u> , plus orientées. Les interactions entre modèle et observateur commencent à se systématiser	Ils utilisent l'imagerie surtout pour la mise en place de coordinations complexes mais aussi pour renforcer leur motivation à faire lorsque celle-ci tend à décroître (cas de tâches très difficiles, risquées, ...). Ils <u>parviennent aussi à associer images et sensations proprioceptives</u> .	Les élèves sont capables de <u>distinguer les informations pertinentes des informations accessoires</u> . Ils sont ainsi capables de focaliser leur attention sur un des éléments clés puis successivement sur un autre.	Les élèves répètent dans le but de favoriser leur réussite. Ils sont capables de <u>varier les répétitions</u> (nature, forme, nombre) et de ménager des <u>périodes d'oubli</u> entre ces mêmes répétitions (répétitions massées, distribuées)
5	Les élèves réutilisent systématiquement les consignes au début puis <u>ne les évoquent ensuite que comme un élément de régulation du problème</u>	L'élève lorsqu'il échoue <u>cherche à comprendre pourquoi</u> (soit seul, soit en sollicitant l'aide et/ou l'avis d'une autre personne). Il répète souvent mentalement l'exercice, <u>prend des temps de réflexion</u> avant de réessayer, se reporte fréquemment aux critères de réussite et de réalisation.	L'élève <u>sait choisir son ou ses modèles en fonction de ses manques</u> (fille ou garçon sans a priori), de l'APS,... Il parvient à déterminer chez ses derniers, en fonction de leur niveau (novice, expert, niveau équivalent) les éléments qui peuvent l'aider dans sa progression. Il a des interactions nombreuses et variées avec les modèles. Il sait a priori ce qu'il va observer chez chacun de ses modèles.	Ils <u>parviennent à mobiliser l'image au cours de l'action</u> , lors de micro – pauses (exemple lors d'un arrêt en escalade)		

### 3. Des niveaux dans l'utilisation des stratégies de gestion du contexte d'apprentissage

Les stratégies de gestion du contexte d'apprentissage ont été classées selon sept items : les stratégies de gestion de l'attention (capacité à augmenter ou à réduire la charge attentionnelle), les stratégies de recherche d'aide (demander, questionner pour rechercher les informations manquantes), les stratégies de gestion de la situation (agir sur les caractéristiques de la tâche afin de l'adapter à son niveau), les stratégies de gestion du temps (alterner ses temps moteur, ses temps réflexifs, ses temps d'observation, ses temps de repos sur une durée comme une situation, une leçon, un cycle), les stratégies de gestion des relations sociales (choisir de s'isoler ou de s'organiser à plusieurs pour apprendre), les stratégies de gestion de la motivation (entretenir sa motivation à apprendre), les stratégies d'auto-évaluation (évaluer son niveau de performance et/ou de compétence).

STRATEGIES DE GESTION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE							
Niveaux	Gestion de l'attention	Recherche d'aide	Gestion de la situation	Gestion du temps	Gestion des relations sociales	Gestion de la motivation	Auto-évaluation
1	L'attention <u>est rarement dirigée vers les apprentissages</u> à réaliser. Elle est plutôt mobilisée pour l'évitement des tâches ou vers le pôle ludique des activités.	Les élèves <u>refusent systématiquement</u> toute forme de monitorat (conseils, modèles, réflexions et critiques sur leur prestation).	Les élèves réalisent juste la <u>tâche</u> ou l'une des tâches qui <u>leur est proposée</u> . Ils ne se préoccupent jamais des variables.	<u>Le temps n'est pas géré</u> . L'engagement, lorsqu'il existe, est volage, fugace. Il n'y a pas de temps autre que celui du jeu.	L'élève <u>ne parvient pas à travailler avec les autres</u> quand ces derniers lui sont imposés. Il préfère travailler seul ou/et refuse de s'intégrer dans un groupe qui pourrait faciliter ses acquisitions.	Les élèves <u>n'ont pas de motivations à apprendre en E.P.S.</u> Leur motivation est uniquement liée au jeu.	Les élèves ne s'auto-évaluent que si on leur demande de le faire. Cette auto-évaluation est alors partielle, bâclée
2	L'attention est souvent mobilisée en début de leçon, lors de la présentation des	Les élèves n'acceptent qu'une seule forme de monitorat (consignes de l'enseignant par	Les élèves sont <u>capables de changer de situation ou de tenir compte des variables mais dans</u>	Les élèves s'engagent très rapidement dans la tâche, multiplient très vite les	L'élève accepte de rentrer dans un groupe pour progresser mais il reste peu actif en son sein car	Les élèves <u>ne réalisent la tâche que lorsque la réussite est assurée sans effort</u> . Pour les	Les élèves <u>doivent toujours être sollicités</u> pour la mise en place d'auto – évaluations.

	tâches. Elle devient de plus en plus faible dans le temps de la leçon.	exemple et refus de l'imitation) ou de la part d'une seule personne. Il ne va toujours pas à la recherche de l'aide. Il <u>attend que cette aide lui soit proposée</u>	<u>le seul but de rompre la monotonie</u> . Ou alors ils ne choisissent une situation différente que parce qu'ils la jugent plus adaptée à leur niveau (ne se servent pas des variables)	répétitions et <u>se désengagent</u> tout aussi <u>vite</u> et souvent de façon définitive	il ne voit pas en quoi et comment les autres peuvent l'aider. Il <u>accepte encore difficilement de changer de partenaires habituels</u> .	tâches un peu difficiles ils s'engagent une ou deux fois puis abandonnent si celle-ci nécessite de faire des efforts	Néanmoins cette dernière est correctement réalisée et permet de mettre en place des remédiations
STRATEGIES DE GESTION DU CONTEXTE D'APPRENTISSAGE (SUITE)							
Niveaux	Gestion de l'attention	Recherche d'aide	Gestion de la situation	Gestion du temps	Gestion des relations sociales	Gestion de la motivation	Auto-évaluation
3	L'attention de l'élève est importante à chaque intervention de l'enseignant (présentation, bilans, feedback, ...). Mais l'élève lui-même, <u>en dehors de ces interventions, ne réalise pas d'effort cognitif particulier</u> .	Les élèves <u>recherchent l'aide vers des personnes dûment identifiées comme porteuses de compétences</u> . Cette recherche est liée la plupart du temps à l'observation de modèles plus experts ce qui leur évite de devoir demander directement de l'aide	Les élèves ne <u>cherchent à agir</u> sur les variables de la situation ou à changer de situation <u>qu'ils sont en échec</u>	Les élèves <u>prennent du temps pour comprendre ce que l'on attend d'eux</u> avant de s'engager. Par contre ils prennent peu le temps de l'auto-évaluation, des bilans. Les répétitions sont souvent peu distribuées dans le temps.	L'élève <u>rentre facilement dans un groupe</u> . Mais ce groupe est plutôt choisi pour des raisons affinitaires. Néanmoins une véritable dynamique s'y crée et les échanges et conseils y sont acceptés.	Les élèves peuvent s'engager dans des tâches de différents niveaux de difficultés mais <u>ont besoin pour cela d'encouragements récurrents</u> , d'une présence quasi permanente de l'enseignant	Les élèves cherchent à s'auto-évaluer. <u>Ils n'y parviennent pas toujours</u> et font donc appel aux autres pour les y aider.
4	L'élève <u>parvient à mobiliser son attention à chaque fois qu'il est en difficulté</u> . Il n'a pas besoin d'une tierce personne pour le faire.	Les élèves sont capables de demander directement l'aide à autrui (prof, expert ou camarade). Toutefois <u>ils ne perçoivent pas encore la totalité des aides qu'ils ont à disposition</u> (modèle expert ou de même niveau, co-observations, instructions et consignes de l'enseignant, feedbacks, etc.)	Les élèves cherchent à agir sur les variables de la situation ou à changer de situation <u>s'ils sont en échec ou si la réussite est trop facile</u>	Les élèves gèrent assez bien leur temps d'apprentissage. Mais <u>ils prennent encore peu d'initiatives</u> quant à la gestion de ce temps (choix d'arrêter la tâche pour regarder les autres, demander des conseils, changer de tâche, etc.) si ils n'y sont pas invités par l'enseignant ou une tierce personne.	L'élève <u>commence à choisir de façon stratégique les autres élèves avec lesquels il souhaite travailler</u> . Néanmoins il est plutôt attentiste et s'engage peu ou pas suffisamment. Il n'est pas le principal moteur des interactions. Il est capable de changer de groupe en fonction de ses besoins OU L'élève est complètement dépendant du regard des autres et ne peut réaliser d'apprentissages sans leur consentement.	Les élèves <u>s'impliquent dans toutes les tâches, même les plus difficiles</u> . Mais dès qu'ils sont en position de comparaison sociale ils se désengagent.	Les élèves ont la <u>volonté de s'auto-évaluer</u> sur chacune des tâches qu'ils ont à effectuer. Ils <u>utilisent les différents moyens qu'ils ont à disposition pour le faire</u> (critères de réussite, co-observations, connaissance du résultat, comparaisons, outils proposés)
5	L'élève <u>gère son attention de façon à ce que le coût cognitif soit acceptable</u> . Il est capable de fonctionner en mode plus automatique lors des répétitions et ne mobilise son attention qu'en cas de difficulté.	Les élèves <u>recherchent l'aide tout azimut</u> : l'aide la plus directe (celle de ses camarades par observation, demande de conseils, etc.) dans un premier temps puis celle de l'enseignant dans un second temps		Les élèves <u>alternent les temps</u> moteurs, temps réflexifs, temps d'observation selon leurs besoins et selon la durée et la place de la leçon dans le cycle (+ d'observation et de temps réflexifs en début de cycle et + de répétitions en milieu et fin de cycle par exemple.	L'élève restreint le nombre de camarades avec lesquels il souhaite travailler. Il parvient à les choisir en fonction des apprentissages à effectuer. Il est <u>ainsi capable de changer de groupe en fonction de l'APS ou de la connaissance à acquérir</u> . Il est également capable d'intégrer un élément isolé afin de l'aider dans ses apprentissages mais il est aussi capable de s'isoler lui-même pour mieux apprendre. Au sein du groupe il encourage, donne des conseils, propose des solutions.	Les élèves <u>se motivent pour tous types de tâches et dans tous les contextes</u> (visibilité et comparaison sociale). L'élève s'auto-motive et n'a pas besoin d'encouragements	

## ANNEXE 4

### Illustrations du curriculum de formation à l'autorégulation

## « dire et comprendre »

### PLANIFICATION DE L' ACTION

Comment intervenir pour amener l'élève à utiliser ce type de Stratégie ?  
Quels sont les procédures d'enseignement qui s'avèrent efficaces (procédés, astuces) ?

#### 1 DONNER DE L' IMPORTANCE AUX MOTS

- Être capable de **décrire** ce que l'on fait.
- Être capable de décrire ce que font les autres.

a) *Favoriser l'échange, la confrontation entre élèves.*

Trouver des contraintes, organiser les contextes pour que tous s'expriment. Exemple : les formes de groupement en binômes.

Associer la réussite de tous dans un groupe , l'élève peut intervenir verbalement ou physiquement pour aider l'autre à réussir.

Exemple: Les élèves s'engagent (à 2,3 ou 4) dans un projet commun « exécutant-aide et/ou pareur » . Les élèves seront capables d'intervenir sur les actions de leurs camarades, ils disposent d'éléments de connaissance pour le faire.

D'où

b) *Favoriser la mise à distance de l'action*

#### **-Donner du temps non moteur**

-Organiser l'observation afin que l'observateur identifie les adaptations de son camarades. Qu'il reconnaisse ses points forts et ses points faibles, les dysfonctionnements.

Exemples:

Gymnastique = objectif: se renverser en appui manuel et retomber plat dos (construire le déséquilibre dorsal)

Repère signifiant Organisation posturale de l' élève en appuis manuels.	DESSIN !	DESSIN !	DESSIN !
Que fait mon camarade ?	Il roule, c'est la réception sur le dos qui l'organise. N'a aucun repère quand il bascule.	Il se renverse sur les mains mais garde ses repères d'équilibration pédestre. (Posture en banane avec hyper extension de la tête)	Allongement, rectitude du corps à la pose des mains. Mais il se laisse retomber plat dos sans qu'il y ait élévation préalable.
Qu'est ce que je peux faire pour l'aider ?	Construire des repères. Contrôle des appuis. Jouer avec le déséquilibre dorsal en ATR.. Aménager le milieu. Le parer pour palier à son déficit d'adaptation. COMMENT ?	Il doit construire la verticale renversée comme repère essentiel.	Il doit construire une impulsion épaule

JAVELOT= objectif : créer une rampe de lancement. Orienter le lancer pour optimiser la trajectoire.



repère signifiant : <u>la chute de l'engin dans un couloir.</u>	Sur la queue	A plat à gauche	A plat à droite	La javelot bascule au sol autour de la pointe	Le javelot pique sur la pointe dans l'axe
Que fait mon camarade?	Il explose quand il lance, il ne contrôle rien.	Pas d'action des jambes. Rotation du buste vers la gauche.	Pas d'action des jambes. Pas de face avant, il ne sert que de son bras.	Il a sauté en lançant ou il a levé son pied arrière.	Il a construit une rampe de lancement correcte.
Qu'est ce que je peux faire pour l'aider ?	Quels repères lui donner ? Quels aménagements du milieu pour déclencher chez lui des réponses plus adaptées ?				

-Associer réussite et réalisation efficace  
 -Confrontation de données (tableaux) : L 'élève s 'interroge  
 Pour atteindre ce résultat qu'est ce que j'ai fait ?

Exemple:

Gymnastique (saut de lune) = objectif : Construire l'allongement complet du corps dans le premier envol.  
 Ce qui implique de construire un pré-appel long et rasant et un écartement optimal mini trampoline plinth.

- S'engager dans **différents rôles** dans la situation. Tour à tour les élèves sont ambassadeur , c'est-à-dire qu'ils sont capables de comprendre une tâche complexe, de la proposer et de 'expliquer aux autres élèves du groupe (prise de conscience de la tâche à réaliser)  
 Tour à tour , ils sont maître du jeu, c'est-à-dire qu'ils sont capables d'intervenir sur les actions de leurs camarades, d'analyser ce qu'ils font.

2. IMPLIQUER TOTALEMENT L' ELEVE DANS SES APPRENTISSAGES.

*a) Rechercher et trouver des solutions, des règles pour réussir la tâche.*

- Boîte à indices
- Listing de mots
- Chaque élève donne un indice

	Ecartement marque pré-appel mini trampoline Z1 (inférieur à 0.5 m)	Ecartement marque pré-appel mini trampoline Z2 (entre 0.70 et 1m)	Ecartement marque pré-appel mini trampoline Z3 (supérieur à 1.20m)
Ecartement mini trampoline plinthZ1 (inférieur à 05 m)			
Ecartement mini trampoline plinthZ2 (environ 1 m)			
Ecartement mini trampoline plinthZ3 (supérieur à 1.30 m)			

-Noter les marques justes dans la case correspondante et le saut que vous avez réalisé.

## « imager et associer »

### **Situations pour amener les élèves à mieux observer.**

A la fin de chacune des étapes l'enseignant établit un bilan qui se fera dans deux directions :

- qu'est-ce que c'est que bien observer ?
- quel était le but de la tâche OU que fallait-il faire pour mieux réussir ?

#### **1. Premier temps :**

Comportement initial : les élèves se désintéressent des observations. Ils travaillent en général seuls et refusent l'autre en tant que modèle.

Comportement souhaité : être capable de lier l'observation d'un comportement à un ou des objectifs d'apprentissage et/ou à la réussite de la tâche.

Cette première étape étant davantage liée à de jeunes élèves, l'enseignant devra être assez directif dans ses consignes et dans le choix des observables. Il propose ou impose une manière de faire (Cf. études de Piéron et Delmelle qui montrent que les réactions prescriptrices sont plus adaptées aux élèves en début de cycle secondaire ; Cf. Weinstein et Hume également)

##### 1.1. Observation globale

Les élèves sont regroupés par dyades ou trios.

Ils sont invités par l'enseignant à se classer les uns par rapport aux autres du point de vue de leur réussite à la tâche (« *x est meilleur que y qui est meilleur que z* ») sans que l'enseignant n'oriente leur observation.

On leur demande ensuite de déterminer pourquoi *x* est meilleur que *y* et que *z*. Quels sont les critères et les indicateurs qui témoignent de cela ?

##### 1.2. Observation critériée

Il peut avoir lieu lors d'une première leçon d'évaluation diagnostique par exemple ou à la suite du 1.1. :

- chaque élève doit tirer au sort le nom de 1 ou 2 camarades à observer. Le but est de classer chacun de ces élèves par rapport à un critère (exemple de la position de la tête en natation) qui témoigne d'un niveau d'apprentissage ou plus généralement d'un niveau de conduite typique.

Parallèlement à l'identification du niveau, la grille présente des objectifs d'apprentissage ou de dépassement (afin de donner du sens et de l'intérêt aux observations) ;

- l'élève doit lui-même se situer dans cette grille ;
- mise en commun en fin de leçon des niveaux ainsi déterminés. Présentation des obstacles à dépasser. Les élèves sont invités à regarder l'écart entre leurs propres observations et celles des autres (juger de la qualité de leurs observations).

### 1.3. Bilan

A quoi ça sert d'observer les autres ?

Comment bien observer ?

Exemple de réponses attendues : il faut regarder plusieurs fois, il faut s'organiser, etc.

#### Exemple de grille :

Niveaux	Observables collègue sur 50m	Nom : Prénom :	Nom : Prénom :	Mon niveau	Objectif à poursuivre
1	Sa tête est toujours hors de l'eau				Etre capable de mettre la tête dans l'eau. Réaliser des apnées sous l'eau, aller en profondeur, faire des coulées, construire l'équilibre horizontal
2	Sa tête est parfois dans l'eau, mais le plus souvent elle est hors de l'eau et en hyperextension				Etre capable de moduler expiration et inspiration pour rester au fond. Etre capable de souffler dans l'eau tout en progressant corps à l'horizontale.
3	Sa tête est assez souvent dans l'eau. Il commence à produire des bulles dans l'eau. Mais la tête se relève de côté pour finir devant.				Etre capable de prendre une inspiration brève hors de l'eau et une expiration prolongée dans l'eau
4	Sa tête est la plupart du temps dans l'eau. Il ne la sort brièvement que pour inspirer sur le côté				Etre capable de faire varier le débit de la respiration en fonction de l'intensité de l'effort. Respirer dans différentes nages
Niveau final *					

\* Etabli par l'ensemble de la classe en fin de leçon

## 2. Deuxième temps :

Comportement initial : Les élèves regardent globalement les observations. L'observation est peu discriminante

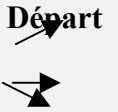
Comportement souhaité : orienter les observations sur quelques éléments plus pertinents susceptibles d'aider aux apprentissages

### 2.1. Choisir des observables :

L'enseignant propose une grille d'observation à chaque binôme. Chaque observateur doit chercher à la compléter le plus complètement possible lors de la réalisation d'un 100m de leur camarade.

Les élèves observent une seconde fois leur camarade mais cette fois ils n'ont pas le droit de remplir la feuille d'observation (celle-ci leur est fournie après la réalisation)

Exemple :

Critères	Indicateurs											
	Orientation de la poussée			Position à l'entrée dans l'eau			Perte de lunette		Longueur de la coulée (en m)			
<b>Départ</b> 							Oui	Non				
	Perte de vitesse avant les virages ?			Perte de temps ?			Poussée complète sur le mur ?		Longueur de la coulée ?			
<u>VIRAGES</u>	Oui	Non		Oui	Non		Oui	Non	<2,5	<4m	<5m	+
	Temps au 25m			Temps au 50m			Temps au 75m		Temps au 100m			
<b>Ressources énergétiques</b>												
	Frontal			Sagittal			Longitudinal		Autres Remarques			
<i>Equilibre du corps</i>												

	Nombre de cycles	Accélération de la main			Recherche de la profondeur			Trajet sous-marin		
<u>PROPULSION</u>		oui	Un peu	non	oui	Un peu	non	droit	Un peu sinus	oïdal
	Nombre de prises inspiratoires	La respiration influence-t-elle l'équilibre			L'inspiration est-elle placée en fin d'action			Autres remarques		
<u>RESPIRATION</u>		Non	Un peu	Oui	Oui	Non				

Bilan :

- peut-on tout observer ? Non, il faut faire des choix
- comment fait-on pour bien observer ? Il est préférable d'observer, mémoriser avant de remplir la fiche ...

## 2.2. Observer plus finement et imagier :

L'enseignant demande à chacun des élèves de dessiner la posture (ou le placement des joueurs sur le terrain, etc.) de ce qui leur semble être une action réussie.

Afin d'éviter des dessins peu lisibles, l'enseignant impose un modèle simple de dessin avec les mêmes symboles pour tout le monde.

Exemple :



## 2.3. Observer précisément :

2.3.1. L'enseignant impose l'observation d'un élément précis à un moment précis. Les élèves sont regroupés par trois. Ils sont chargés de regarder chez les autres deux indicateurs précis :

- un indicateur d'ordre qualitatif ;

Exemple : l'intensité de l'expiration au cours de chacun des coups de bras (visible au travers de la production des bulles sous l'eau). Les élèves se mettent au fond du bassin pour observer (sous le nageur)

	Premier coup de bras	Deuxième coup de bras	Troisième coup de bras
Entrée de main	Nulle (N)	Faible (f)	Moyenne (M)
Traction	Nulle (N)	Nulle (N)	Moyenne (M)
poussée	Faible (f)	Faible (f)	Forte (F)

- un indicateur d'ordre quantitatif ;

Exemple : temps d'immersion de la tête lors des premiers 50m d'un 200m et temps d'immersion de la tête lors des derniers 50m du même 200m

L'idée est ici bien sûr que le trio parvienne à établir une ou des relations entre les deux types d'indicateurs : par exemple un élève qui ne réalise qu'une expiration moyenne sur le dernier coup de bras aura probablement un temps d'immersion de la tête diminuant au fur et à mesure des longueurs (l'élève s'étouffe progressivement faute d'une expiration complète).

La même démarche peut être réalisée à partir de la mise en rapport de deux indicateurs d'ordre qualitatif (exemple : entrée de la main dans l'eau et déséquilibres sagittaux : le bassin reste-t-il fixe ou se promène-t-il de droite à gauche et avec quelle amplitude ? La main entre-t-elle en croisant devant la tête, entre la tête et l'épaule, dans l'axe de l'épaule ? La main entre-t-elle à plat ? etc...)

2.3.2. L'enseignant impose l'observation d'un élément précis dans des espaces d'observation différents. Les élèves sont regroupés par deux (un observateur et un observé). Ils ont pour tâche de déterminer le meilleur espace d'observation.

Exemple : les élèves doivent juger de l'équilibre général du corps en natation (les roulis, tangages et lacets : définitions présentées au préalable par l'enseignant). Des espaces d'observation sont définis (sur la longueur à côté de la ligne d'eau, sur la longueur avec le nageur qui évolue dans une ligne d'eau éloignée du bord du bassin, au bout de la ligne, au bout de la ligne sur le plot, etc.).

Autre exemple : forme du chemin de lancement du javelot (se placer derrière, sur le côté droit ou gauche du lanceur, etc.)

2.3.3. Apprendre à discriminer des indicateurs de nature différente. Les élèves sont toujours regroupés par deux ou trois et doivent juger d'une même habileté selon des critères différents. L'enseignant leur propose un critère et à charge pour eux de déterminer un indicateur. Ou bien l'enseignant leur demande quels critères peuvent être pris en compte pour observer une habileté et ensuite il propose des indicateurs ...

Exemple : apprentissage des virages culbutés en natation

Critères	Indicateurs
Amplitude	Les fesses et les pieds sortent de l'eau ? (oui, non) La poussée sur le mur est complète ?



Vitesse	Chronométrer le temps réalisé sur une distance de 20m (10m avant + 10m après le mur). Comparer avec le temps sur 20m sans virage (perte de temps, gain ?)
Fatigue	Le nageur est-il capable de réaliser des virages culbute sur fond de fatigue (après séries éprouvantes par exemple) ? Vérification de l'évolution des temps du virage (10m + 10m) au cours d'un 400m
Degré d'opposition	L'opposition entraîne-t-elle une dégradation de la qualité du virage
Résistances	Le nageur fait-il du bruit ? Le nageur crée-t-il beaucoup de remous ? Le nageur pousse-t-il sur le mur en position hydrodynamique ?
Espace	A quelle distance du mur la nageur réalise-t-il sa dernière action de bras ? A quelle distance du mur le nageur émerge-t-il ? ...
Posture	Position de la tête à l'amorce de la culbute ? Position des bras lors de la rotation ? ...
Efficacité	Quel est l'indice de nage calculé sur 20m (10m avant le mur + 10m après le mur) ? Comment évolue-t-il avec l'augmentation de la distance ?

#### 2.3.4. Bilan.

Qu'est-ce que c'est que bien observer ?

Réponse attendue : c'est être capable de prendre en compte différents critères pour juger de la qualité d'une action motrice

### **3. Troisième temps :**

Comportement initial : Les élèves sont capables d'observer des éléments précis mais ils ne regardent que les modèles les plus experts et ne se servent pas de l'imitation / modélisation comme une stratégie pour mieux apprendre

Comportement souhaité : les élèves sont capables d'être successivement observateur et observé (volontairement). Ils associent l'observation, l'imitation – modélisation à une stratégie à laquelle ils peuvent avoir recours pour les aider à mieux apprendre

#### 3.1. Lier observation et réussite à la tâche.

Jeu : l'enseignant propose 3 ou 4 critères et indicateurs de réussite et de réalisation différents. Après observation de certains de ces critères déterminer ceux qui semblent les plus liés à la réussite (en fonction des niveaux le critère ne sera pas le même).

Exemple :

- But de la tâche : diminuer le nombre de cycles de bras sur un 50m brasse
- Dispositif : réaliser deux mouvements de jambes et un mouvement de bras
- Critères de réalisation :
  - allonger les bras devant
  - maintenir les bras devant durant les mouvements de jambe
  - nager à plat
  - rapidité des mouvements de jambes
  - rapidité du mouvement de bras
  - mouvement de bras et de jambe ensemble
  - rythme 1.2.3.. ; (jambes.jambes.bras..) ou 1...2.3. (jambes...jambes.bras) ou 1...2...3..
  - regarder devant soi
  - regarder sous soi
  - etc...

### 3.2. Observer pour mieux comprendre ce qui est attendu.

Constituer des groupes hétérogènes en leur sein (1 élève du meilleur niveau et 2 élèves d'un autre niveau par exemple). L'enseignant donne la tâche à réaliser à « l'expert » uniquement :

- à partir de l'observation de l'expert les deux autres élèves doivent déterminer quel est le but de la tâche, et quel est le dispositif et quels sont les critères de réussite et de réalisation (« pour réaliser la tâche il faut ... », « la tâche est réussie lorsque ... »)
- ils doivent ensuite construire une grille d'observation simple portant sur l'un des critères à partir d'un canevas préexistant (Cf. grille) ;
- enfin ils essaient de réaliser la tâche par imitation de l'expert et c'est à ce dernier d'utiliser leur grille pour juger de leur prestation ;
- critique en commun de la grille et du choix des observables puis modification de la grille (s'il y a lieu) ;
- le trio essaie les tâches qui étaient proposées aux autres groupes.

Exemple de canevas de grille :

Critère de réussite :

Critères	Indicateurs	Echec si :	Réussite médiocre si :	Réussite si :
Qualitatif				
Quantitatif				

Critères de réalisation :

Critères	Indicateurs	Absent	Peu ou mal réalisé	Présent
Schéma				
Comportement				

### 3.3. Observer pour remédier.

Répartir les élèves selon des groupes de niveaux (ou de besoin) et au sein de ces groupes constituer des sous groupes de 3. Les élèves sont confrontés à une tâche liée à leur niveau. Cette tâche est présentée de façon exhaustive par l'enseignant (tâche définie : critères de réussite et de réalisation présentés).

- Chacun des membres du trio tire au sort deux critères à observer dont l'importance est avérée pour une meilleure réussite de la tâche (exemple : critère de réussite d'ordre qualitatif, amplitude du geste, position de l'avant-bras en prise d'appui, temps total d'action, ...)

- A observe B, B observe C, C observe A
- ils doivent ensuite mettre en commun leurs observations afin de juger si la tâche a été convenablement effectuée afin de déterminer si il faut encore faire des essais et sur quoi ils doivent porter leur attention durant la réalisation de ces essais.

#### 3.4. Montrer pour réguler.

Chaque élève doit, pour une tâche déterminée, chercher à signaler aux autres par une démonstration un de leur point fort et un de leur point faible. «A» mime un point faible puis un point fort de «B», etc.

Il s doivent ensuite penser à une orientation à donner à leurs essais dans la tâche.

### **4. Quatrième temps :**

Comportement initial : Les élèves utilisent plus systématiquement l'observation-imitation comme une stratégie d'apprentissage à part entière. Ils sont ainsi successivement modèle ou observateur auprès de leurs camarades. Néanmoins les choix de modèles et de critères à observer ne sont pas toujours pertinents

Comportement souhaité : l'élève sait choisir son modèle et ses critères d'observations à partir de ses propres défauts. Il sait a posteriori ce qu'il va observer chez chacun des ses modèles

#### 4.1. Apprendre à choisir un modèle

La classe est divisée en deux groupes. Le premier groupe a quinze minutes pour réaliser et répéter la première tâche. Le second groupe multiplie les observations pendant ce temps. Le choix est laissé à chacun d'observer qui ils veulent. Cependant on leur recommande d'observer au moins 2 élèves et si possible un élève de niveau équivalent au sien et un autre de niveau différent. Par ailleurs ils possèdent tous la même grille d'observation. Ensuite les rôles s'inversent.

L'objectif ici est à la fois que les élèves parviennent à identifier le modèle le plus adéquat pour guider leur future réalisation (le novice qui me montre les erreurs à éviter, l'expert qui me permet de bien comprendre les attentes de la tâche ? Quel est celui qui m'a le plus servi ?) mais aussi qu'ils apprennent à identifier rapidement (15 minutes) l'essentiel.

#### 4.2. Auto-observation

Auto-observation grâce à la vidéo et une grille d'observation. L'objectif est de parvenir à se détacher de la vision de sa propre personne pour se concentrer sur des indicateurs d'observation précis.

Ensuite l'élève doit réaliser un choix de situations selon sa réussite ou son échec à la tâche proposée. Des variables auront été préalablement mises en place par l'enseignant (complexification ou simplification de la tâche) pour permettre à l'élève de réaliser son choix.



## *Profil répéter*

## Stratégies de gestion de la motivation

Type de stratégie	EXEMPLE EN LANCER DE DISQUE
<p><b>Contrôle des yeux</b> (afin de se décentrer des facteurs de distraction) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- garder les yeux au sol ;</li> <li>- se concentrer sur l'équipement ;</li> <li>- fixer le regard sur un point ;</li> </ul>	<p><i>Les élèves par peur d'être ridicule aux yeux de leurs camarades lancent le disque n'importe comment. Ils s'en débarrassent.</i></p> <p>Afin de se détacher de ce contexte et se reconcentrer sur la tâche nous pouvons demander au lanceur de contrôler ses yeux :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lancer avec volte : fixer un élastique placé dans la cage sur une horizontale</li> <li>- lancer de face : fixer son regard sur le disque puis sur un objet placé au dessus de soi (élastique, nuage, ...)</li> </ul> <p>OU bien fixer avant le lancer un point et chercher à ne penser à rien</p>
<p><b>Routines préparatoires</b> (afin de ne pas laisser l'esprit s'égarer notamment après les pauses) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- s'imaginer en train de faire ;</li> <li>- respirer profondément ;</li> <li>- répéter toujours le même geste en cherchant à retrouver des sensations proprioceptives ;</li> <li>- porter son regard vers l'action à réaliser ;</li> </ul>	<p>Faire construire une routine préparatoire à l'élève. Par exemple :</p> <p>Entrer dans l'aire de lancer et essuyer ses pieds ou vérifier l'ancrage de ses pieds au sol. Puis regarder l'aire de chute. Puis s'imaginer en train de lancer. Puis prendre une grande inspiration et commencer à balancer le disque en portant son poids du corps successivement de la JG sur la JD</p>
<p><b>Monologues intérieurs</b> (afin de rester concentrer sur un élément précis de l'action) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser une pensée qui ne comprenne pas de jugement de valeur ;</li> <li>- utiliser des mots clés ;</li> </ul>	<p>Au cours de l'action nous pouvons inciter l'athlète à se concentrer sur un ou deux mots clés pour mettre l'accent sur un point technique et favoriser sa concentration. Par exemple :</p> <p>« relâche toi », « accélère lorsque tu poses l'appui droit au sol », « tourne franchement la tête vers la gauche », « porte ton regard vers le haut », « JD...JG...JD.JG », etc.</p> <p>Après l'action demander au lanceur de compléter l'affirmation : « j'aurai pu lancer plus loin si j'avais fait attention à (une chose) ... » (« ... orienter ma main vers le bas », « ... poser l'appui gauche final AVANT de lancer »). L'objectif est de fixer l'attention du lanceur sur un élément mal maîtrisé sans que cela ne comporte de jugement de valeur afin de se concentrer sur cet élément lors de l'essai suivant.</p>
<p><b>Stratégies de fixation des buts</b> (afin de se mettre en projet de réussite) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se construire un échéancier ;</li> <li>- projet réaliste et ambitieux</li> </ul>	<p>En terme de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nombre d'essais (Ex : « je me force aujourd'hui à faire au moins trente lancers »)</li> <li>- d'objectifs de performance (Ex : « dans trois séances je dois avoir dépassé les 20m »)</li> <li>- d'habileté (Ex : « aujourd'hui j'essaye d'équilibrer mes appuis au sol : appui droit à droite et appui gauche à gauche »)</li> </ul>

Par ailleurs tous ces exercices peuvent être réalisés :

- dans un contexte volontairement perturbant (s'entraîner en présence de facteurs de distraction : bruits, jugements de valeur, etc.)

- durant une phase de retour au calme (se revoir lancer en fixant son attention successivement sur : le placement des appuis au sol, le retard du bras lanceur, le rythme du lancer, le placement du disque dans la main, l'orientation du regard, etc.)

### **Contextes :**

Nous pouvons penser qu'en fonction des contextes (cf. tableau ci-dessous) l'utilisation de stratégies se réalisera de façon prioritaire sur l'une ou plusieurs d'entre-elles :

Type de stratégie / Contextes	Visibilité sociale : être vu et jugé	« Bruits » (perturbations)	Accumulation de tâches différentes	Préparation à une tâche de performance (concentration)	Groupes non affinitaires	Situations anxiogènes (risques subjectifs)	Lassitude - fatigue
Contrôle des yeux	3	1				2	
Routines préparatoires	1		1	1			
Monologues intérieurs					1	1	1
Stratégies de fixation des buts	2				2	3	2

*Position de visibilité sociale* : le regard des autres lorsqu'on se fixe des buts d'implication de l'ego et que parallèlement on se sent peu compétent dans la tâche peut entraîner un désinvestissement sur la tâche (tourner la tâche en dérision, faire exprès de ne pas s'appliquer). De plus il peut être demandé à l'élève de montrer ce qu'il sait faire (être modèle)

*Bruits* : sonores, visuels, problèmes affectifs, etc.

*Accumulation de tâches différentes* : passer d'une tâche difficile et se re-concentrer pour effectuer une seconde tâche

*Préparation à une tâche de performance* : situation d'évaluation, compétition



*Groupes non affinitaires* : réaliser une tâche (observer les autres, être observé, donner et recevoir des conseils) avec des camarades que l'on n'a pas choisis et que l'on n'apprécie pas.

*Situations anxiogènes* : situations à fort risque perçues

*Lassitude – fatigue* : continuer à s'investir dans la tâche malgré une réussite relative ou malgré un état de fatigue prononcé ou après la réalisation d'un grand nombre de répétitions (lassitude)

## ANNEXE 5

**Un exemple d'une démarche parallèle d'enseignement des stratégies en E.P.S. et en histoire. L'exemple d'un cycle de lancer de disque et d'un cycle portant sur l'histoire de la Bretagne en classe de troisième**

Un projet pour faciliter le recours systématique à des stratégies : Il s'agit de la description de deux cycles, l'un en E.P.S., l'autre en histoire, qui sont tous deux explicitement orientés vers l'appropriation de stratégies d'apprentissage. Bien entendu l'appropriation culturelle et technique est aussi importante, et, vouloir développer l'un (les stratégies) sans l'autre (les connaissances déclaratives et procédurales) serait illusoire.

Il semble important durant ces cycles que les élèves aient un *contrôle* de leur compréhension. Ils doivent pouvoir s'assurer que l'information a été apprise correctement. Mais il faut également qu'ils aient l'*intention* de le faire : comment ?

Il convient de relier sans cesse le procédé au résultat (l'utilisation de stratégies et leur efficacité sur l'apprentissage. Avec les élèves les moins stratèges il conviendra d'être plus directif et de servir de modèle en montrant comment faire les choix de stratégies. Il va être important par la suite de pouvoir compter sur un répertoire souple et adapté de stratégies qui permette d'en choisir une qui soit performante.

Nous présenterons ici dans un premier temps le déroulement des deux cycles puis dans une seconde partie les interventions de l'enseignant destinées à favoriser l'ancrage de stratégies.

### A/ Déroulement du cycle :

Les grandes lignes d'une telle planification sont les suivantes :

#### 1. Objectif de chacun des deux cycles :

Ces informations devront être clairement transmises aux élèves.

**Exemple EPS** : *Dans le cadre de son cours d'EPS un enseignant demande à ses élèves de 3<sup>ème</sup> de mettre en place des tâches permettant de rendre compte et de chercher à résoudre les problèmes liés à l'équilibre du couple engin / lanceur en disque. Ces tâches devront être présentées par écrit et également mises en place lors des antépénultièmes leçons du cycle. Pour cela les élèves pourront disposer de ressources bibliographiques, d'un modèle expert (exemple d'un étudiant stagiaire spécialiste de l'activité ou l'enseignant lui-même), de modèles novices (eux-mêmes), de matériel vidéo, etc. Au moins 5 tâches différentes devront être mises en place. Il sera précisé l'objectif précis de chacune des tâches, les critères de réalisation, critères de réussite et variables (au moins 2 pour chaque tâche). Ils auront huit semaines pour mener à bien ce travail (la durée du cycle).*

**Exemple histoire** : *Dans le cadre de son cours d'histoire sur la Bretagne, l'enseignant décide de demander un compte-rendu de lecture à ses élèves de 3<sup>ème</sup>. Pour cela les élèves peuvent puiser dans une pile de bibliographie qui leur est proposée. Le compte-rendu devra faire entre 4 et 5 pages manuscrites. Le travail devra présenter un bref résumé de livre et devra se terminer par un paragraphe où l'élève devra expliquer avec ses propres mots comment le personnage historique qu'il a choisi a influencé l'histoire de la Bretagne et déterminer des similitudes entre ce personnage et un autre personnage qui a influencé l'histoire de France. En d'autres termes, ce résumé devra donner des réponses à la question : en quoi ce personnage fut-il si important ? Ce travail fera l'objet d'un exposé de 15 minutes devant l'ensemble de la classe lors des deux dernières leçons du cycle. Ils auront huit semaines pour mener à bien ce travail (la durée du cycle).*

## **2. Se fixer des objectifs :**

Il est important que les élèves se fixent des objectifs d'apprentissage de manière tout à fait explicite. Ces objectifs doivent être réalistes et spécifiques et ils doivent constituer un défi. Cela implique que l'enseignant ait clairement précisé ses attentes de fin de cycle.

**Exemple EPS :** « *Je veux à l'issue de ce cycle réaliser un lancer de disque avec une volée complète et lancer l'engin en position d'équilibre lors de la phase finale (Niveau 5/5 de la grille de maîtrise d'exécution). »*

**Exemple histoire :** « *Je veux à l'issue de ce cycle avoir au moins 14/20 à mon commentaire parce que j'aurai répondu globalement aux exigences de forme (présentation et durée de l'exposé) et de fond ... »*

## **3. Chercher toutes les stratégies possibles (brainstorming) :**

Seul, avec le reste de la classe ou en petits groupes ; en traitant la tâche dans son ensemble ou en la fractionnant. Toute idée proposée est considérée comme acceptable. Il faut simplement penser aux stratégies possibles. Il n'est pas question de les employer toutes. L'enseignant surveille les groupes pour assurer le bon déroulement des 20 minutes de brainstorming.

**Exemple EPS :** *Proposer à sa classe de diviser le travail sur l'apprentissage du lancer de disque en deux phases : celle portant sur la mise en place de stratégies de compréhension des conséquences de l'exercice d'une force centrifuge et ses conséquences sur l'équilibre général du corps (position des appuis au sol) durant les différentes phases de la volée et celle portant sur la mise en place de stratégies d'application permettant d'aboutir à des tâches d'apprentissage. Le maître autorise la classe à travailler en petits groupes et demande à chacun des élèves de proposer au moins 10 stratégies de compréhension et 10 stratégies d'application. Pour démarrer il leur propose déjà 5 stratégies de compréhension de ce qu'est la force centrifuge :*

- *disposer d'un modèle expert qui démontre ;*
- *rechercher une description technique et/ ou mécanique du phénomène ;*
- *la résumer ;*
- *l'expliquer à d'autres ;*
- *trouver d'autres habiletés athlétiques qui utilisent cette force centrifuge (exemple d'autres lancers ou de la course curviligne en saut en hauteur).*

*Exemple en histoire : l'enseignant propose à sa classe de diviser le travail sur le compte rendu en deux phases. La première session de brainstorming portera sur les stratégies à adopter pour la lecture d'un ouvrage. La seconde portera sur la rédaction du travail. Il autorise les élèves à travailler en petits groupes et demande à chacun d'entre eux de proposer au moins 10 stratégies de lecture et 10 stratégies de rédaction. Pour démarrer il leur propose déjà 5 stratégies de lecture :*

- *choisir un livre ;*
- *lire le résumé de 4<sup>ème</sup> de couverture ;*
- *jeter un coup d'œil aux différentes sections et aux titres des chapitres ;*

- *souligner certains passages en lisant*
- *résumer chapitre après chapitre*

#### **4. Choisir les stratégies qui conviennent :**

Une fois l'activité de brainstorming terminée, les élèves sont prêts à choisir les stratégies qu'ils souhaitent utiliser. A ce stade il est préférable de passer à un travail en groupes restreints de trois personnes. C'est en choisissant eux-mêmes leurs propres stratégies que les élèves pourront passer à une planification stratégique sur mesure qui dépendra de leurs choix, de leurs forces, de leurs faiblesses et de leurs intérêts. L'enseignant pourra les conseiller sur le choix et le nombre de stratégies à employer avant qu'ils ne procèdent à une mise au point.

**Exemple EPS et histoire :** *l'enseignant demande aux élèves de commencer par énoncer l'objectif qu'ils poursuivent dans cette tâche, de choisir ensuite 5 stratégies dans leur liste et de les écrire. Par exemple choix d'observer un modèle novice pour voir le nombre de fois (quantité) où il est en situation de déséquilibre compromettant la réalisation finale du lancer et la diversité des déséquilibres (sur quels plans de l'espace ou dans quelle envergure). Ils doivent ensuite expliquer pourquoi ils ont fait ces choix de stratégies, c'est-à-dire en quoi ils ont pensé que ces stratégies les aideraient à atteindre leur objectif. Puis le maître passe leurs plans d'action en revue et les annote. S'ils semblent avoir mal compris le but de l'exercice, il les prend à part et leur demande de revoir leur plan. La classe finit par mettre au point un premier ensemble de stratégies.*

#### **5. Stratégies de mise en œuvre et stratégies de contrôle :**

A ce stade du processus, les élèves sont maintenant prêts à mettre en œuvre leurs stratégies. Il importe qu'ils procèdent en ayant bien conscience de ce qu'ils font afin de pouvoir dire si leurs stratégies fonctionnent ou pas. Une méthode relativement simple pour y parvenir consistera pour eux à consigner par écrit les étapes de cette mise en œuvre.

#### **Exemple en EPS :**

Nom – prénom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

*Stratégies de mise en place et de contrôle : décris en détail la façon dont tu comptes mettre en place tes stratégies. N'oublie pas les détails clés c'est-à-dire quand, où, et comment va se dérouler la mise en place de chacune.*

- *1<sup>ère</sup> semaine*

*Lecture de documents qui évoquent le lancer de disque et résumé. Recherche de critères d'observation ...*

- *2<sup>ème</sup> semaine*

*Observation de plusieurs modèles novices à partir des critères préalablement déterminés : quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent...*

- *3<sup>ème</sup> semaine*

*Observation d'un modèle expert : comment ils parviennent à solutionner ces difficultés...*

- *4<sup>ème</sup> semaine*

*Imitation du modèle expert afin de mieux intégrer ces solutions et les difficultés pour y parvenir*

- 5<sup>ème</sup> jour

*Début d'élaboration de tâches ...*

- 6<sup>ème</sup> semaine

...

- 7<sup>ème</sup> semaine

....

- 8<sup>ème</sup> semaine

....

#### 6. **Evaluation des stratégies** :

Au cours de cette phase les élèves évalueront leur emploi de stratégies en même temps qu'ils les contrôlent.

**Exemple en EPS** : *Par exemple si un élève a choisi d'observer des modèles novices mais qu'il ne parvient pas à déterminer des éléments discriminants concernant leur équilibre, cette stratégie ne fonctionne pas bien et doit faire l'objet d'une modification.*

**Exemple en histoire** : *Par exemple si un élève a choisi de lire deux chapitres tous les soirs mais qu'il n'a pas réussi à lire plus de cinq pages en 3 jours, cette stratégies ne fonctionne pas bien et doit faire l'objet d'une modification.*

*L'élève devra expliquer pourquoi la stratégie ne fonctionne pas bien et aussi ce qu'il compte faire pour remédier au problème, c'est-à-dire soit modifier la stratégie initiale (Pour l'exemple en EPS : moins de modèles, moins de critères ou des critères plus précis, utilisation d'une caméra pour se donner du temps, etc. Pour l'exemple en histoire : résumer davantage de chapitres le week end lorsqu'il a plus de temps, ou bien mieux partager le travail avec ses camarades, etc.), soit l'oublier au profit d'une nouvelle.*

#### 7. **Evaluation du plan stratégique** :

L'étape finale dans ce processus d'apprentissage systématique consiste à évaluer le plan après avoir bénéficié d'un feed-back, c'est-à-dire de commentaires sur la tâche émanant de l'enseignant qui juge le travail écrit et émanant des autres élèves (exemple groupe de trois) à qui il aura proposé ses tâches. Une fois que l'élève aura obtenu une note pour son travail et les remarques de ses camarades, il sera mieux à même de juger s'il a atteint ou non l'objectif ; il verra aussi s'il doit encore apporter des modifications en vue de la tâche suivante. Bon nombre d'élèves se dispensent de cette étape, ce qui est dommage car c'est celle qui aide les élèves à se constituer un répertoire performant et adapté d'approches systématiques d'apprentissage.

**Exemple** : *l'enseignant rend leur travail aux élèves. Certains ont l'air satisfaits, d'autres semblent plus mécontents. Pour être sûr que ses élèves réfléchissent au processus de planification stratégique, il leur a demandé de rédiger une évaluation d'une page maxi où ils doivent noter leurs impressions sur ce qui a marché ou pas marché et sur ce qu'ils changeraient à leur approche la prochaine fois.*

#### **B/ Les interventions de l'enseignant destinées à favoriser le recours à des stratégies.**

La démarche générale consiste à aider les élèves à adopter une approche systématique de l'apprentissage en les aidant à constamment améliorer leur niveau de compétence dans les stratégies d'apprentissage les plus variées. Il faut les aider à être conscient de leurs propres processus mentaux, des stratégies qu'ils emploient. En parallèle il faut leur apporter de nouvelles stratégies qu'ils ne connaissaient pas auparavant.

Donc la démarche s'appuiera à la fois sur un questionnement à l'intention des élèves pour les pousser à un niveau de réflexion plus pointu et à la fois sur la proposition de nouvelles stratégies d'apprentissage (exemple ici des stratégies de gestion de l'attention)

#### 1. Exemple de questionnement destiné à favoriser la réflexion des élèves :

- comment pourrais-tu mettre ceci à profit dans la réalisation du projet qui t'occupe actuellement ?
- a quoi cela te fait-il penser ?
- qu'est-ce que cela te rappelle ?
- Comment définirais-tu l'habileté ?
- Comment enseignerais-tu ceci à ton meilleur camarade, à tes parents ?
- De quelle manière peut-on améliorer cela ?
- Illustre par un dessin ;
- Quelle leçon peut-on tirer de ceci ?
- Quels sont les points essentiels de cette tâche ?
- Compare et distingue ce point avec celui que nous venons d'apprendre ..

#### 2. Exemple de mise en place de stratégies de gestion de l'attention :

Ces stratégies peuvent être déclinées en quatre catégories : les stratégies de Contrôle des yeux (afin de se décentrer des facteurs de distraction), les stratégies préparatoires ou Routines préparatoires (afin de ne pas laisser l'esprit s'égarer notamment après les pauses), les Monologues intérieurs (afin de rester concentré sur un élément précis de l'action), et les Stratégies de fixation des buts (afin de se mettre en projet de réussite).

##### 2.1. Stratégies de Contrôle des yeux (afin de se décentrer des facteurs de distraction) :

- garder les yeux au sol ;
- se concentrer sur l'équipement ;
- fixer le regard sur un point.

**Exemple en lancer de disque :** Les élèves par peur d'être ridicule aux yeux de leurs camarades lancent le disque n'importe comment. Ils s'en débarrassent vite. Afin de se détacher de ce contexte et se reconcentrer sur la tâche nous pouvons demander au lanceur de contrôler ses yeux :

- lancer avec volte : fixer un élastique placé dans la cage sur une horizontale
- lancer de face : fixer son regard sur le disque puis sur un objet placé au dessus de soi (élastique, nuage, ...)

**Exemple en histoire :** Les élèves à cause d'un certain chahut ne parviennent pas à lire l'extrait de texte qui leur est proposé. Nous pouvons par exemple proposer au lecteur de fixer une lettre d'un mot de ce texte afin de se reconcentrer avant de reprendre sa lecture.

##### 2.2. Routines préparatoires (afin de ne pas laisser l'esprit s'égarer notamment après les pauses) :

- s'imaginer en train de faire ;
- respirer profondément ;
- répéter toujours le même geste en cherchant à retrouver des sensations proprioceptives ;
- porter son regard vers l'action à réaliser ;

**Exemple en disque** : *Faire construire une routine préparatoire à l'élève. Par exemple : entrer dans l'aire de lancer et essuyer ses pieds ou vérifier l'ancrage de ses pieds au sol. Puis regarder l'aire de chute. Puis s'imaginer en train de lancer. Puis prendre une grande inspiration et commencer à balancer le disque en portant son poids du corps successivement de la Jambe Gauche (JG) sur la Jambe droite (JD).*

**Exemple en histoire** : *refermer le cahier, le rouvrir, respirer profondément en fixant un point devant soi et porter son regard vers l'enseignant ou vers le livre suivant l'action à réaliser.*

### 2.3. Monologues intérieurs (afin de rester concentré sur un élément précis de l'action) :

- utiliser une pensée qui ne comprenne pas de jugement de valeur ;
- utiliser des mots clés.

**Exemple en disque** : *Au cours de l'action nous pouvons inciter l'athlète à se concentrer sur un ou deux mots clés pour mettre l'accent sur un point technique et favoriser sa concentration. Par exemple : « relâche toi », « accélère lorsque tu poses l'appui droit au sol », « tourne franchement la tête vers la gauche », « porte ton regard vers le haut », « JD...JG...JD.JG », etc.*

*Après l'action demander au lanceur de compléter l'affirmation : « j'aurai pu lancer plus loin si j'avais fait attention à (une chose) ... » (« ... orienter ma main vers le bas », « ... poser l'appui gauche final AVANT de lancer »). L'objectif est de fixer l'attention du lanceur sur un élément mal maîtrisé sans que cela ne comporte de jugement de valeur afin de se concentrer sur cet élément lors de l'essai suivant.*

**Exemple en histoire** : *nous pouvons favoriser au cours de sa lecture la concentration de l'élève sur un ou deux points clés en fonction du travail qui leur est demandé. Par exemple lors d'une tâche où il leur est demandé d'établir une chronologie d'apparition d'événements nous pouvons les inciter à se dire : « dès que tu trouves une date tu la surlignes », « reste concentré sur ton texte », « note sur une feuille libre les dates dans l'ordre de leur apparition », « ne regarde pas les autres », etc.*

*Après le travail effectué demander à l'élève : « j'aurai pu être plus efficace si ... » (« ... si j'avais lu le texte une première fois pour en saisir le sens », « ... si j'avais évité de répondre à toutes les sollicitations de mon camarade d'à côté »).*

### 2.4. Stratégies de fixation des buts (afin de se mettre en projet de réussite) :

- se construire un échéancier ;
- projet réaliste et ambitieux.

**Exemple en disque** : *En terme de : nombre d'essais (Ex : « je me force aujourd'hui à faire au moins trente lancers »), d'objectifs de performance (Ex : « dans trois séances je dois avoir dépassé les 20m »), d'habileté (Ex : « aujourd'hui j'essaie d'équilibrer mes appuis au sol : appui droit à droite et appui gauche à gauche »)*

**Exemple en histoire** : *nombre de lectures (« je me force à lire chaque extrait de texte trois fois afin de bien l'intégrer »), d'objectifs d'écriture (« avant mardi je dois avoir établi la synthèse demandée »), d'objectifs de maîtrise (« j'introduis d'abord la synthèse en présentant le thème. Je fais particulièrement attention à mes transitions »).*

Par ailleurs tous ces exercices peuvent être réalisés :

- dans un contexte volontairement perturbant (s'entraîner en présence de facteurs de distraction : bruits, jugements de valeur, etc.)



- durant une phase de retour au calme (se revoir lancer en fixant son attention successivement sur : le placement des appuis au sol, le retard du bras lanceur, le rythme du lancer, le placement du disque dans la main, l'orientation du regard, etc.)

### 2.5. Contextes d'exercice de ces stratégies :

Nous pouvons penser qu'en fonction des contextes (cf. tableau ci-dessous) l'utilisation de stratégies se réalisera de façon prioritaire sur l'une ou plusieurs d'entre-elles (les chiffres inscrits dans les colonnes indiquent l'ordre prioritaire d'utilisation des stratégies dans le contexte correspondant) :

Type de stratégie / Contextes	Contrôle des yeux	Routines préparatoires	Monologues intérieurs	Stratégies de fixation des buts
Visibilité sociale : être vu et jugé	3	1		2
« Bruits » (perturbations)	1			
Accumulation de tâches différentes		1		
Préparation à une tâche de performance (concentration)		1		
Groupes non affinitaires			1	2
Situations anxieuses (risques subjectifs)	2		1	3
Lassitude - fatigue			1	2

*Position de visibilité sociale* : le regard des autres lorsqu'on se fixe des buts d'implication de l'ego et que parallèlement on se sent peu compétent dans la tâche peut entraîner un désinvestissement sur la tâche (tourner la tâche en dérision, faire exprès de ne pas s'appliquer). De plus il peut être demandé à l'élève de montrer ce qu'il sait faire (être modèle)

*Bruits* : sonores, visuels, problèmes affectifs, etc.

*Accumulation de tâches différentes* : passer d'une tâche difficile et se re-concentrer pour effectuer une seconde tâche

*Préparation à une tâche de performance* : situation d'évaluation, compétition

*Groupes non affinitaires* : réaliser une tâche (observer les autres, être observé, donner et recevoir des conseils) avec des camarades que l'on n'a pas choisis et que l'on n'apprécie pas.

*Situations anxieuses* : situations à fort risque perçu

*Lassitude – fatigue* : continuer à s'investir dans la tâche malgré une réussite relative ou malgré un état de fatigue prononcé ou après la réalisation d'un grand nombre de répétitions (lassitude)

# ANNEXE 6

## PROJET DE CLASSE - 6ème - EVOLUTION 2003.2004

### **Apprendre autour d'une géométrie de l'imaginaire Utiliser des stratégies d'apprentissage pour mener à bien un projet personnel et interdisciplinaire**

Par Martine Geffrouais,  
Nathalie Le Dévéhat,  
Laurence Périn ML

#### **LE PROJET 2002.2003**

##### *1. Un constat*

- L'analyse des évaluations d'entrée en classe de 6ème (mathématiques) montre que de nombreux élèves rencontrent des difficultés en géométrie.
- De même on constate que les élèves transfèrent relativement peu leurs compétences d'une discipline à une autre.

##### *2. Piste de recherche*

- Par une approche interdisciplinaire autour de la notion d'espace, on peut supposer qu'il sera plus aisé pour les élèves d'articuler espace concret et espace abstrait.

##### *3. L'expérimentation menée en 2002-2003*

- L'expérimentation a été menée avec une classe de 6ème hétérogène, comprenant 24 enfants.
- Le travail a consisté à montrer aux élèves qu'il existe des relations étroites entre les mathématiques et les activités physiques artistiques.
- Une autre passerelle a été établie plus tard dans l'année, avec le cours de français, dans le cadre d'une séquence consacrée à l'étude des formes poétiques, puis à la création d'un poème individuel, sur contraintes techniques, à partir de l'expérience mathématique et chorégraphique des enfants.
- L'expérience a permis de faire émerger des savoirs communs pour aboutir à une création artistique, poétique et chorégraphique, et à la construction d'une démarche mathématique.
- L'objectif des enseignants consistait également à mettre en jeu un processus de création commun aux trois disciplines, où l'élève fait ses propres choix, et où il gagne de plus en plus en qualité d'énonciation. Le cheminement personnel de l'élève a donc été prépondérant, de même que la qualité attendue de l'objet créé, mis en scène et donné à voir, à partager.

#### 4. Fédérer 3 disciplines autour d'un projet de classe

<b>Représentation des notions géométriques</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- espace proche</li> <li>- espace de déplacement (volume dont on dispose pour se mouvoir, éléments qui constituent l'espace.)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- direction</li> <li>- orientation</li> <li>- niveaux</li> <li>- sujets</li> </ul> </li> </ul> Par rapport aux danseurs et à l'espace	<ul style="list-style-type: none"> <li>- parallélisme, perpendicularité</li> <li>- symétrie axiale</li> <li>- concept d'équidistance</li> <li>- angles</li> <li>- figures élémentaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconnaître les formes poétiques               <ul style="list-style-type: none"> <li>- structure du poème</li> <li>- formes poétiques</li> <li>- éléments de métrique (strophe, vers, systèmes de rimes.)</li> <li>- notions de versification</li> </ul> </li> </ul>
<b>Représentation de l'espace</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- repérage du danseur en jouant sur les actions spatiales (se rencontrer, se séparer, se croiser... )</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- repérage du plan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dire son espace, son mouvement               <ul style="list-style-type: none"> <li>- rythme et musicalité</li> <li>- placement de la voix, (expressivité, scansion... )</li> <li>- écoute</li> <li>- choix d'une tonalité personnelle</li> </ul> </li> </ul>

#### 5. Induire une démarche déductive

Création et construction de figures mathématiques	e	Convertir des images mentales en mouvement
À partir d'une expérience chorégraphique	e	Construire une démarche mathématique
À partir de la découverte de concepts mathématiques	e	Construire une écriture poétique
À partir d'une expérience dansée	e	Construire une écriture poétique
À partir d'une expérience d'écriture poétique	e	Construire le mouvement dansé

## LE PROJET 2003-2004

### *1. Introduction et bilan de l'exercice 2002.2003*

- L'expérimentation précédente a donné satisfaction dans la mesure où elle a permis à tous les élèves de participer activement au projet, et de présenter une production achevée et intéressante.
- Cependant, il apparaît que les enseignants se sont vraiment centrées sur le produit auquel aboutir, sur des savoirs communs, mais pas sur des stratégies d'apprentissage, d'enseignement communes.
- Il serait donc à présent nécessaire de focaliser l'attention sur les processus d'acquisition des élèves, afin d'obtenir un meilleur transfert de compétences d'une discipline à une autre.

### *2. Hypothèse de travail pour l'exercice 2003.2004*

- Il s'agira donc ici de vérifier l'hypothèse selon laquelle une terminologie et une méthodologie communes permettront d'améliorer de façon significative les productions des élèves, quelle que soit la discipline, et d'aller dans le sens de la réussite scolaire.
- Le projet 2002.2003 sera reconduit, mais l'accent sera porté sur les contenus d'enseignement méthodologiques.

### *3. Mise en place de stratégies communes autour d'une démarche unifiée*

- Phase d'observation - découvrir la notion
  - écouter des consignes
  - se concentrer
  - focaliser son attention
  - se motiver
  - se fixer un but

e être actif, chercher
  
- Mise en place de la "leçon", des règles d'action
  - formaliser
  - organiser les idées, mettre de l'ordre
  - mettre en mots
  - utiliser les mots justes

e comprendre et apprendre
  
- Exercices d'application
  - analyser la situation
  - planifier, gérer l'action
  - exécuter son travail
  - répéter pour parfaire
  - présenter un travail abouti et précis

e mémoriser et s'adapter

- Phase d'évaluation

- faire une synthèse
  - être capable d'établir un bilan des savoirs étudiés et des stratégies utilisées pour s'approprier ces savoirs.
  - être capable d'anticiper pour préparer l'évaluation sommative.
  - établir des similitudes entre les objets et les situations d'apprentissage d'une discipline à une autre.
- réussir. e construire du sens, pour
- réinvestir. e construire du sens pour

## ANNEXE 7

### Réussite scolaire et attentes des enseignants

L'un des problèmes rencontrés par les membres du GIR 29 a été de définir la notion de réussite. Nous avons en effet constaté qu'au sein même du groupe, cette notion n'appelait pas de consensus, ou du moins de définition commune exacte. Tout au plus avons nous quelques points d'accord sur ce que pouvait évoquer la notion de réussite scolaire. Or, le thème du GIR (acquérir en EPS des stratégies de réussite) supposait un accord préalable.

*Lors de la proposition initiale, nous n'avions pas envisagé qu'un travail sur cette notion puisse être utile, partant sur le principe que pour tout enseignant, réussir était porteur d'un sens unique. Dès les premières séances de travail du groupe, nous avons constaté qu'il n'en était rien. Un travail prospectif a donc été rendu nécessaire, et c'est ce travail qui est ici proposé.*

#### **Essai de définition**

Quelques auteurs connus en STAPS ont travaillé sur la notion de réussite en elle-même. Guy MISSOUM est le plus connu, et a publié quelques ouvrages, portés en bibliographie de cette annexe. Docteur en psychologie, maître de conférence en STAPS, il enseigne la psychologie de la réussite. Pour MISSOUM, la réussite "*n'est pas tout ou rien, 1 ou 0. Non ! Elle est un concept fondamentalement relatif. Elle se conquiert dans la durée. Apprivoisée avec le temps, elle est ce qui dirige, guide et contrôle en permanence, ce qui permet de garder le cap, contre vents et marées. Elle est ce qui fait progresser, évoluer, s'améliorer à partir d'un niveau de base qui varie naturellement selon le potentiel initial et les attentes de chacun. Elle est ce qui fait avancer, avec prudence, patience ou bien dans l'urgence, vers un niveau d'ambition dont la proximité et l'intensité varient selon les ressources personnelles dont nous disposons et les objectifs plus ou moins conscients que nous déterminons dès le départ*". Mais cette définition est assez générale, et les travaux de MISSOUM portent d'ailleurs davantage sur le monde de l'entreprise et les sportifs de haut niveau que sur des élèves, pour lesquels une définition spécifique semblerait utile.

Dans la littérature de la réussite et du développement personnel, notons des auteurs tels que Anthony ROBBINS ou encore Gilles PROD'HOMME. Mais là encore, nous sommes face à des travaux très généraux, s'adressant parfois au grand public, et ne permettant pas de jouer finement sur ce qu'attendent les enseignants en terme de réussite

scolaire. De même, dans plusieurs domaines de la psychologie, la réussite est analysée, à l'aune de problèmes pathologiques ou de populations particulières (citons les récents travaux sur les élèves dits surdoués). Mais il ne s'agit pas de réussite scolaire.

Notons enfin que de nombreux auteurs s'intéressant au thème de l'échec scolaire ont travaillé sur les causes de l'échec : MEIRIEU, DUBET, CHARLOT, VAN ZANTEN, MERLE ... ont tous abordé un domaine lié à la réussite des élèves, transcrite en indicateurs (taux de réussite aux examens, de redoublement, ...). Le paradoxe en est que de nombreux travaux existent sur l'échec (ou plutôt sur les échecs), mais que peu de travaux explorent le contenu même de l'image de la réussite. A l'image d'un Pierre BOURDIEU travaillant sur la misère du Monde et oubliant les richesses du monde, il semblerait qu'il soit plus intéressant de travailler sur la notion d'échec que sur celle de la réussite. Et ce n'est pas le récent ouvrage de Luc FERRY, plus philosophique et historique que pragmatique et applicable, qui inversera cette tendance. Néanmoins, cette parution, ainsi que les demandes rectores les plus récentes, montrent qu'un virage est actuellement pris, permettant de s'intéresser à la notion de réussite scolaire.

Qui peut alors définir légitimement ce qu'est la réussite scolaire ?

### **Corpus et population**

Les enseignants sont, à notre sens, les plus à même à exprimer ce qu'ils entendent par réussite d'un élève. Nous avons donc demandé à 47 enseignants de collège et de lycée de nous aider à définir cette notion. Un questionnaire a été distribué dans les établissements de référence des collègues du GIR 29. Ce questionnaire comprenait cinq questions de signalétique : type d'établissement (collège ou lycée), date de rendu de réponse, discipline enseignée, ancienneté dans la fonction, classes d'intervention en 2002 – 2003. En outre, deux questions ouvertes étaient proposées aux enseignants :

- 1) pour vous, qu'est-ce que la réussite d'un élève ?
- 2) pour vous, quels sont les indicateurs de la réussite d'un élève ?

Il est bien évident que ce travail ne présente pas encore une rigueur scientifique suffisante : il s'agissait ici davantage de débroussailler une notion, et de lancer des pistes pour un travail de recherche (on peut le concevoir comme un travail exploratoire). D'ailleurs, l'une des ambitions de la démarche était de proposer ultérieurement (dans le cadre d'une éventuelle 3<sup>e</sup> année de GIR) un questionnaire plus fermé, élaboré à partir des résultats obtenus cette année.



Notons que le nombre de questionnaires utilisés est faible, car l'exploitation de questions ouvertes réclame du temps, tant en formation des collègues du groupe qu'en exploitation des résultats. En revanche, le questionnaire plus fermé qui était envisagé aurait permis de recueillir un nombre suffisant de retour, permettant une validation scientifique réelle des résultats. Ce travail est d'ors et déjà programmé dans le cadre d'un travail envisagé dès septembre 2003 avec des étudiants de l'UFR Sport et EP de Brest, et en collaboration avec les membres du GIR 29, qui continueront vraisemblablement à travailler en 2003 – 2004 dans le cadre d'une structure qui reste à formaliser.

## **RESULTATS**

Nombre de questionnaires récupérés et utilisés : 47

Réponses brutes sous forme de tris simples :

Indicateurs de la réussite triés	
Notes et résultats scolaires	29
Participation	16
Investis-sement, comportement	15
Epanouissement	10
intégration dans la classe	10
bonne volonté, efforts	9
Motivation	8
Curiosité	8
Ecoute	8
Progrès	7
contact avec les adultes	6
Atteinte d'objectifs	5
Autonomie	4
Acquisition de savoirs disciplinaires	4
méthodes de travail	4
ouverture d'esprit	3
Etre attentif	3
Réalisation de choix d'orientation	2
maitrise des outils	2
esprit critique	2
capacité à raisonner	2
S'insérer dans la vie sociale	2
prise d'initiatives	2
réinvestir les acquis	1
s'adapter	1
faire des choix de méthode	1
formuler sa démarche	1
accepter une situation de non réussite	1
Fait sans demander d'aide	1
Confiance en soi	0
Contextualiser les infos	0
se projeter dans l'avenir	0
utilisation de ses capacités	0
surmonter ses difficultés	0

Répondants question définition triés	
Epanouissement	12
Acquisition de savoirs (S, SF, SE)	12
Réalisation de choix d'orientation	10
Notes et résultats scolaires	10
Participation	9
méthodes de travail	8
Atteinte d'objectifs	7
esprit critique	6
progrès	5
Curiosité	5
Autonomie	5
intégration dans la classe	4
utilisation de ses capacités	4
Confiance en soi	3
capacité à raisonner	3
réinvestir les acquis	3
faire des choix de méthode	3
Etre attentif	3
Motivation	2
bonne volonté, efforts	2
maitrise des outils	2
Contextualiser les infos	2
ouverture d'esprit	2
s'adapter	2
S'insérer dans la vie sociale	2
se projeter dans l'avenir	1
formuler sa démarche	1
surmonter ses difficultés	1
accepter une situation de non réussite	1
contact avec les adultes	0
Fait sans demander d'aide	0
prise d'initiatives	0

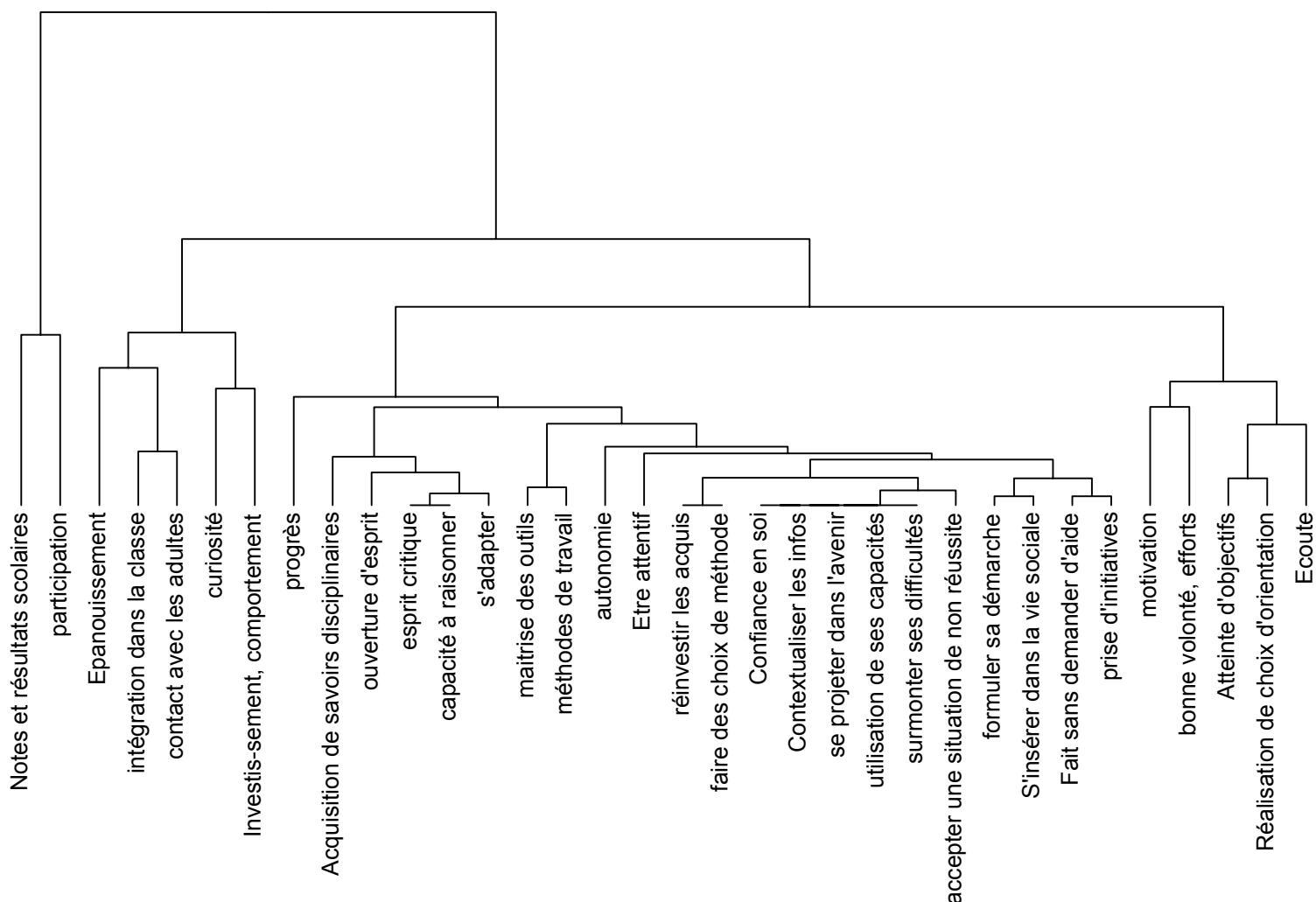
Analyses discriminantes : elles ne montrent aucune liaison très significative entre les réponses et les trois éléments que constituent la discipline d'enseignement, le type d'établissement et la durée en poste de l'enseignant.

Classification hiérarchique :

Il s'agit de hiérarchiser les indicateurs donnés par les enseignants, de façon à les regrouper. Là encore, il ne s'agit pas pour l'instant d'un travail scientifique au sens propre du terme, mais plutôt d'un travail prospectif destiné aux membres du groupe,

pour faire prendre conscience d'une utile réflexion sur la variabilité de la notion de réussite.

## Dendrogramme



Quatre grands types d'indicateurs sont donnés :

- 1) les notes et la participation – progrès
- 2) des indicateurs de comportement et d'épanouissement
- 3) des indicateurs méthodologiques
- 4) des indicateurs liés aux qualités des élèves, de type motivationnel

### Données annexes :

Un certain nombre d'annotations peuvent être utilisés en exemple, pour comprendre l'hétérogénéité des réponses.

Une enseignante d'arts plastiques (collège, plus de 10 ans d'ancienneté) estime que la réussite d'un élève, "c'est se montrer capable, face à une situation nouvelle (consigne inhabituelle, par exemple), de retrouver des repères, de faire des choix pour articuler une démarche qui lui permettra une production adéquate". En ce qui concerne les indicateurs de la réussite, la même enseignante précise que "la production artistique n'est pas l'indicateur de la réussite, mais seulement un outil pour explorer les difficultés et inventer des solutions. Le meilleur indicateur est l'intérêt que l'élève porte à ce qu'il fait, en premier lieu, et à ce que les autres élèves de la classe ont fait.

Une enseignante de SVT (collège, 5 à 10 ans d'ancienneté) pense qu'un élève réussit quand "il se sent bien dans sa classe ; il est attentif ; il participe de manière pertinente, il sait réinvestir connaissances et méthodes". Les indicateurs tournent dans son cas autour de l'acquisition "de savoirs, de méthodes".

Enfin, un enseignant d'EPS (collège, plus de 10 ans d'ancienneté) pense qu'un élève réussit quand il "se sent bien dans sa peau". Les indicateurs en sont "la volonté, le désir de progrès quelles que soient les aptitudes".

## DISCUSSION

- 1) hétérogénéité des réponses : il n'y a aucune discussion possible de cette hétérogénéité, ce qui agrée le fait que les enseignants ont, dans l'ensemble, des réponses qui peuvent être très variées. Les réponses dépendent peut-être du type d'établissement, de la discipline enseignée, de l'ancienneté. Mais il faudrait disposer d'un échantillon représentatif pour pouvoir l'affirmer statistiquement. Ce n'était pas le but de notre GIR, et le travail reste à produire.
- 2) nécessité d'un travail plus poussé, représentatif de la population enseignante finistérienne : un travail de recherche (au sens scientifique) peut être envisagé. Il s'agirait de travailler sur la sémantique du mot "réussite" quand il est appliqué au milieu scolaire. C'est l'intérêt principal de ce petit travail réalisé en marge du GIR 29 : permettre la constitution d'un outil de type fermé, qui permettrait de collecter un nombre important de questionnaires destinés à la validation, par des méthodes analogues à celles évoquées en annexe 1.

Bibliographie sommaire :

MISSOUM Guy (1992), Les stratégies de la réussite, Retz, Paris

MISSOUM Guy (1999), Réussir sa vie aujourd'hui : dynamique, outil et stratégies,  
Interéditions, Paris

## ANNEXE 8

### STRATEGIES D'APPRENTISSAGE EN EPS

Expérience menée en CLIS ( classe d'intégration scolaire ) pendant l'année 2002-2003

#### LA CLASSE TEMOIN

La classe se compose au départ de 5 élèves , équipe qui se voit augmentée d'un élément en janvier et de 2 autres en avril .

Tous les questionnaires ayant été passés en début d'année , seuls les 5 élèves du départ serviront de témoins .

Ces élèves bien qu'ayant des profils très différents ainsi que des âges différents présentaient en début d'année des difficultés similaires en ce qui concerne les apprentissages :

- difficulté de concentration
- mémorisation très fugace
- difficultés relationnelles avec les pairs ainsi que les adultes
- pas d'anticipation
- pas d'adaptation face à une situation problème entraînant le refus de la tâche

#### DEMARCHE

Le choix de l'activité était primordial afin de les mettre en situation de se confronter à tous les problèmes énumérés plus haut .

Ce qui nous a conduit à l'escalade parce que les élèves avaient obligation de travailler à deux et de ce fait d'établir des relations avec les autres verbales ou non .

De plus la conception de chacune des séances avait pour objectif de travailler un point particulier comme la mémorisation , l'adaptation à une nouvelle voie , l'anticipation par rapport aux résultats d'un aménagement d'ateliers prévus par les élèves . ( voir déroulement du module )

#### **les stratégies d'apprentissage en EPS**

#### CLASSE DE CLIS ROSPORDEN

activité : escalade

premier bilan : difficultés rencontrées par les élèves

- - concentration : observation fugace . écoute des consignes difficile
- - représentation : non verbalisation de l'action
- - responsabilisation : pas de prise de consignes de sa responsabilité dans le rôle de l'assureur .

- - relations sociales : non communication entre les élèves mais également avec l'adulte . agressivité excessive de certains élèves

### les séances et les choix pédagogiques

#### 1<sup>ère</sup> séance et 2<sup>ème</sup> séance

- les consignes sont données une fois ( règle présentée aux élèves ) et en nombre ( 3 en même temps ) : se concentrer pour intégrer un maximum d'informations et les mémoriser
- les consignes sont reformulées par un ou plusieurs élèves : se représenter l'action , communiquer avec les autres , accepter d'écouter les autres ( travail sur les prises de pouvoir dans le groupe )
- les élèves ont en charge l'installation d'un atelier dont ils ont fait le choix : s'auto-évaluer pour choisir un apprentissage à faire , se représenter l'action afin d'explicitier l'atelier aux autres

#### consignes données :

« vous trouverez trois ateliers moulinette d'installer et vous allez les tester tous les trois  
«

« si vous avez besoin d'une explication vous pouvez faire appel à qui vous voulez «

« il y a un atelier à mettre en place, lequel et pourquoi ? «

#### 3<sup>ème</sup> séance

- les élèves doivent s'équiper seuls : demander et accepter l'aide des autres, se remémorer tous les éléments nécessaires
- mise en place d'un atelier présentant une difficulté supplémentaire , il y a un surplomb à franchir : évaluer leur stratégie pour demander de l'aide, responsabiliser l'assureur

#### consignes :

« vous allez vous équiper seuls et vous mettre par 2 afin de grimper «

« il y a un nouvel atelier que vous devrez tous essayer «

« vous pouvez faire plusieurs essais pour réussir à franchir le surplomb «

#### 4<sup>ème</sup> séance

- les consignes sont toujours les mêmes
- il y a un atelier supplémentaire à installer par 2 : coopérer et expérimenter

#### consignes :

idem pour la grimpe

« vous choisissez un atelier « rappel

« vous l'installez à 2 et ensuite vous l'essaieriez seul de façon à vérifier que l'installation est correcte «

ces choix pédagogiques se sont répétés tout au long des séances , avec à chaque fois un atelier à installer par les élèves , de plus nous avons fait varier les sites et demandé aux élèves de représenter leurs réalisations par le dessin ainsi que de traduire les consignes en mots sous la dictée à l'adulte compte tenu de leurs difficultés en lecture et en écriture ( voir exemples joints )

### QUELQUES RESULTATS ...

**Etudes comparatives des différents questionnaires : il est quelquefois difficile d'obtenir l'adhésion des élèves , il faut alors négocier leur passage dans le temps .**

*Malgré tout en cette fin d'année la tâche a été plus aisée , leur pouvoir de concentration s'étant nettement amélioré et l'intérêt porté à l'activité EPS s'étant modifié ... ( voir les différents résultats )*

ELEVES	EVOLUTIONS	
	Comment j'apprends	Qu'est-ce que je fais pour mieux apprendre
3	Observation Concentration	Adaptation de la tâche Gestion du temps S'encourage
1	Observation Ecoute des consignes Concentration Imagerie mentale	Aide Concentration Accepte de répondre au questionnaire ce qui semble montrer une forme d'évaluation
4	Observation Refaire souvent	Demande d'aide Adaptation au niveau
5	Observation Imagerie mentale	Demande d'aide Gère son temps Evaluation
2	Observation Concentration Refaire souvent	Adapte la situation à son niveau Ne s'évalue pas S'encourage Participation dans le groupe

### Observation comportementale lors des séances

ELEVES	séances	concentration	Imitation observation	représentation	responsabilisation	Relations sociales

1	1 (21/11)	Ecoute des consignes difficile Mémorisation d'une consigne sur trois < 5 mn d'attention	non	Agit sans retour sur l'action menée Tant par le dessin que par la verbalisation	Attention difficile : ne prend pas conscience qu'il a un camarade en charge Agit seul	Travail à 2 par obligation Non prise en compte de l'autre Non communication
	2 05/12	Ecoute des consignes difficile Mémorisation d'une consigne sur trois Mais se concentre sur un geste technique ( 1 2 3 4 pour assurer )	Répète le geste	Agit sans retour sur l'action menée Tant par le dessin que par la verbalisation	Commence à prendre conscience de son camarade et fait des efforts pour l'assurer correctement	Ne communique toujours pas avec ses pairs mais avec l'adulte Pas de demande d'aide l'accepte
	3 16/01	Se concentre sur son rôle d'assureur plus que sur son geste technique				Communique
	4 23/01	Bonne	Non		Prise en compte de la sécurité de l'autre	Demande d'aide à l'adulte
	5 13/02	Bonne	Observe l'installation d'un atelier pour l'utiliser	Agit et analyse le résultat de l'action Essaie de prévoir une remédiation ( 2 brins de corde de même longueur )	Prise en compte de la sécurité de l'autre	Accepte les explications de l'adulte lors de la mise en place d'un atelier
2	1	Ecoute des consignes difficile Mémorisation d'une consigne sur trois Accepte de reformuler les consignes	non	Agit sans retour sur l'action menée Tant par le dessin que par la verbalisation	A un regard sur l'autre	Accepte le travail à 2 Mais ne communique pas
	2	Mémorisation des trois consignes reformulation		Agit sans retour sur l'action menée Tant par le dessin que par la verbalisation	prise en compte de l'autre et de sa sécurité	Ne communique toujours pas avec ses pairs mais avec l'adulte



	3	Mémorisation des trois consignes Observe l'installation	Répète l'action	Essaie de se représenter la tâche à accomplir	prise en compte de l'autre et de sa sécurité	Communication établie
	4	Mémorisation des consignes et bonne concentration ( 10 mn )	Observe l'installation d'un autre et imite	Verbalise la tâche à accomplir et l'expérience Analyse l'écart entre le prévu et le réalisé et corrige son installation	prise en compte de l'autre et de sa sécurité	A choisi son partenaire par et lui dispense conseils et encouragement
	5					
3	1	Ecoute des consignes difficile Mémorisation d'une consigne sur trois	non	Agit sans retour sur l'action menée Tant par le dessin que par la verbalisation	A conscience d'avoir un camarade en charge mais aucune prise en compte de l'autre	Travail à 2 par obligation Non prise en compte de l'autre Non communication
	2	Ecoute des consignes toujours aussi difficile	non		Essaie de faire croire qu'il ne s'intéresse pas aux autres	
	3	Accepte de reformuler les consignes pour la mise en place d'un atelier	non	Se représente l'action mais ne cherche pas à agir dessus		Communique pour donner des ordres Pas de demande d'aide
	4	Ecoute les consignes parce qu'il sera seul face à une tâche	Essaie d'observer l'installation d'un autre	Se représente l'action mais ne cherche pas à agir dessus		Pas de demande d'aide

	5	Applique les consignes pour expliquer à un autre		Explique aux autres comment agir sur une action pour en améliorer le résultat	Prend en compte la sécurité de l'autre mais n'accepte pas que ce soit à la demande de l'adulte Recherche de l'autonomie	Pas de demande d'aide accepte d'en donner
4	1	Ecoute des consignes difficile Mémorisation d'une consigne sur trois				Travail à 2 par obligation Non prise en compte de l'autre Non communication
	2					Non communication mais prise en compte de l'autre
	3					Non communication mais prise en compte de l'autre
	4	Bonne				Exprime sa peur à l'autre et à l'adulte Demande à descendre Pas de demande d'aide
	5	bonne				Accepte l'aide sans en demander Communique avec l'adulte « doublette »
5	1	Ecoute des consignes difficile Mémorisation d'une consigne sur trois	non			Travail à 2 par obligation Non prise en compte de l'autre Non communication
	2		non			Communication avec l'adulte
	3	Bonne	non			

	4	Bonne		Mise en place d'un atelier seul Verbalise l'action qu'il va mener Essaie et exprime ce qui s'est passé Trouve la solution à son pb de chute et rectifie son installation		Communique avec ses pa donner des explications Aucune demande d'aide A changé de partenaire
	5	Bonne				Communique avec ses pa donner des explications Aucune demande d'aide Ne veut pas de l'aide qu apporte sous forme de cons
6	1					
	2					
	3					
	4					
	5					Ne communique pas avec s

## Liste élèves

Guillaume 1  
Mathieu 2  
Rémi 3  
Christophe 4  
Loïc 5  
Alison 6

## CNAAQ EPS ( juin 2003)

élèves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	2	5	1	6	2	4	4	6	2	6	6	4	4	4	4	2
2	1	1	6	2	2	2	6	2	2	1	6	2	1	1	5	6
3	2	1	6	5	1	2	5	1	3	2	4	1	3	1	1	3
4	5	1	5	4	2	2	6	6	6	2	6	2	6	6	2	6
5	6	6	2	6	6	6	1	2	6	1	6	6	6	6	6	1

## Perception de l'EPS

Très optimiste	_____			pas du tout optimiste
	2	3-4		1-5
Pas du tout pessimiste	_____			très pessimiste
	1-2-5	4-3		

**Synthèse**

*Nous avons pu observé des améliorations sensibles qui se sont retrouvées dans les disciplines dites fondamentales ( résultat des évaluations à disposition ) .*

Le travail mériterai d'être poursuivi afin de conclure plus efficacement .

On peut déjà dire que l'attitude des élèves face à la tâche a beaucoup évolué et on peut voir s'amorcer chez ces enfants en difficulté scolaire des comportements d'apprenant .

Auraient –ils trouvé pour certains leur place d'élèves ?...

**BIBLIOGRAPHIE**

CHARTIER D et LAUTREY J (1992) Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ? L'orientation scolaire et professionnelle 21 : 27-46.

COULET JC (1999) Eduquer l'intelligence. Paris, Dunod.

DANSEREAU DF (1985) Learning strategy research In : JW Segal & al (Ed). Thinking and learning skills, Hillsdale, New Jersey, LEA : 209-239.

DANSEREAU DF & al. (1979) Evaluation of learning strategy system In : JR O'Neil & CD Spielberger (Ed). Cognitive and affective learning strategies, London, Academic Press : 3-43.

FAYOL M, MONTEIL JM (1994) Stratégie d'apprentissage / apprentissage de stratégies. Revue française de pédagogie 106 : 91-110.

FLAVELL JH (1985) Développement métacognitif In : J Bideaud et M Richelle. Psychologie développementale, problèmes et réalités, Bruxelles, Mardaga.

HUTEAU M, LOARER E (1998) L'éducation cognitive In : JC Ruano-Borbalan (ed), Eduquer et former. Sciences Humaines.

KERMARREC G (soumis) Les stratégies d'autorégulation en EPS.

- KITSANTAS A, ZIMMERMAN BJ (1998) Self – regulation of motoric learning : a strategic cycle view. *Journal of Applied Sport Psychology* 10 (2) : 220 – 239.
- LEFEBVRE - PINARD M & PINARD A (1985) Taking charge of one's cognitive activity : a moderator of competence In : ED Neimark, R De Lisi, JL Newman (eds). *Moderators of competence*, Hillsdale, NJ, Erlbaum : 191 - 209.
- LOARER E, CHARTIER D, HUTEAU M, LAUTREY J (1995) Peut-on éduquer l'intelligence ? Berne, Lang.
- LUCAS, S. (1999). Etat des structurations métacognitives. *Bulletin de psychologie*, 52, 442, 449-461.
- MELOT, A.M. (1991). Contrôle des conduites de mémorisation et métacognition. *Bulletin de psychologie*, 44, 135-148.
- NISBET J, SHUCKSMITH J (1986) *Learning Strategies*. London, Routledge & Kegan Paul.
- SINGER RN, CAURAUGH JH (1985) The generalizability effect of learning strategies
- THILL E (2001) La régulation en ligne des conduites In : F Cury et P Sarrazin (Eds). *Théories de la motivation et pratiques sportives*, Paris, PUF : 194-219.
- THILL E, FLEURANCE P (1998) *Guide de la préparation psychologique du sportif*. Paris, Vigot.
- VALLERAND RJ, GUAY F, BLANCHARD C (2000) Les méthodes de mesure verbales en psychologie In : RJ Vallerand et U Hess (eds). *Méthodes de recherche en psychologie*, Paris, Gaëtan Morin : 243 - 284.
- WEINSTEIN CE, MAYER RE (1986) The teaching of learning strategies In : MC Wittrock (ed), *Handbook of research on teaching*, New York, Mac Millan : 315-327.
- WEINSTEIN CE, HUME LM (2001) *Stratégies pour un apprentissage durable*. Bruxelles, De Boeck.
- ZIMMERMAN BJ (1989) A social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal of Educational Psychology* 91 : 329-339.
- ZIMMERMAN BJ, MARTINEZ - PONS M (1989) Student differences in self - regulated learning : relating grade, sex, and giftedness to self efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology* 82 (1) : 51-59.