



En EPS, créer le déséquilibre pour apprendre

L'apprentissage : un saut d'obstacles ? une course ?

La situation-problème est un dispositif presque courant en EPS. Intégrée à beaucoup de cycles d'apprentissage, elle vise avant tout à obliger l'élève à remettre en question(s) sa réponse habituelle à une situation donnée. C'est sur cette déstabilisation initiale que l'enseignant va s'appuyer pour construire sa séquence, ainsi légitimée.

David Melun précise d'emblée que, dès leur formation initiale, les futurs professeurs sont incités à utiliser la situation-problème. Et, en effet, ce dispositif se révèle comme le plus efficient dans bon nombre d'apprentissages, car il amène l'élève à s'impliquer et à prendre conscience qu'il a besoin d'apprendre quelque chose pour réussir ce qui lui est demandé. Ainsi, mettre en place une situation-problème vise à la fois à rendre l'élève actif, à lui montrer les limites de ses savoirs, de ses savoir-faire, de ses savoir-être et, au final, à légitimer la séquence de travail technique qui suivra, et donc à donner du sens aux apprentissages, à les finaliser. Beaucoup d'enseignants d'EPS construisent donc régulièrement des situations qui posent problème aux élèves dans le but de les amener à dépasser certains paliers. Il s'agit de déstabiliser les représentations de l'élève en construisant une situation où sa pratique habituelle – celle qui, d'habitude, lui permet de réussir – va le conduire à l'échec. Il va devoir rechercher, imaginer une solution nouvelle. L'enseignant a donc recours à ce dispositif à chaque fois qu'il veut introduire une rupture dans la réponse apportée par l'élève à une situation donnée, pour lui permettre une avancée décisive dans ses apprentissages. Mais il faut que le décalage entre le problème posé et les ressources de l'élève – sa taille, son potentiel physique, ses acquis, son vécu... – soit optimal : ni trop réduit car, dans ce cas, il n'y a pas de remise en question, donc pas d'apprentissage, ni trop important car, si la réussite ne reste pas envisageable, la motivation retombe très vite.

Badminton : quadriller le terrain

Ainsi, en badminton, les élèves qui ont appris en sixième à jouer en utilisant le jeu long uniquement pratiquent "un jeu de plage" en se renvoyant le volant d'un côté à l'autre du filet. En cinquième, l'enseignant a pour objectif de modifier cette pratique pour introduire le jeu court, les amortis et donc la possibilité de stratégie. Il veut faire prendre conscience aux élèves que, pour marquer des points, il y a plus efficace qu'attendre la faute de l'adversaire : il s'agit d'obliger celui-ci, en n'ayant pas recours uniquement au dégagé en fond de terrain bien maîtrisé, à se déplacer, en particulier dans l'espace avant-arrière. L'enseignant divise chaque terrain en six zones (voir page 10). La

Collège Maroc

Le Mans [72]

Propos recueillis par M. Coupry
auprès de D. Melin, professeur d'EPS

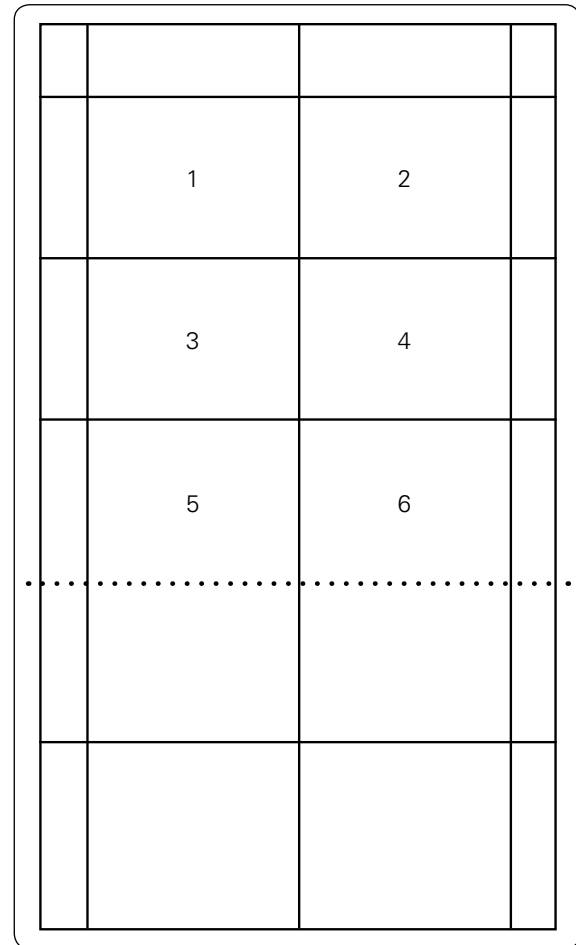
consigne donnée aux élèves est de valider chacune des six zones en y envoyant le volant. Pour les zones arrière, pas de problème ; mais pour les trois cases avant, ce n'est pas pareil. La technique utilisée jusque là montre ses limites. La plupart échouent. Certains réussissent cependant. Un dialogue s'instaure : Comment peut-on faire ? Comment celui qui a réussi a-t-il fait ? Est-il capable de le refaire ? Peut-il expliquer ? On l'observe... Chacun essaie les solutions proposées, évalue le résultat... Par essais successifs, avec l'aide de l'enseignant qui va, après que la validation du nouveau geste aura été opérée dans le groupe, apporter une aide technique. Celle-ci va porter essentiellement sur trois points : le contrôle de la puissance de frappe, l'orientation du tamis au moment de la frappe et la tenue de raquette. L'élève apprend à ralentir son geste pour donner moins de vitesse au volant, à orienter la tête de la raquette vers le bas du terrain pour lui imprimer une trajectoire plus "plate" et à ne plus serrer fortement le manche de sa raquette mais à le tenir plus souples en n'utilisant par exemple que quelques doigts. Le volant va se diriger vers l'espace avant du terrain adverse... Les cases avant du terrain vont être facilement validées. Et, dans les conditions normales de jeu, l'adversaire va devoir venir au filet récupérer le volant. Fini le "jeu de plage" ! La situation-problème initiale est ici ce qui enclenche le processus d'apprentissage : elle est construite de manière à contraindre l'élève à remettre en question ses acquis, pourtant validés l'année précédente et qui lui avaient permis jusque-là de jouer et même de gagner... Elle met en évidence le besoin d'apprentissages nouveaux pour être un joueur plus performant et un adversaire plus dangereux.

Un terrain à géométrie variable qui crée la situation-problème

Un terrain XXL pour le volley

Les élèves de quatrième pratiquent le volley, ils ont le sentiment de savoir jouer. Le ballon circule d'un terrain à l'autre, les équipes marquent des points, ils prennent plaisir à jouer... bien que le ballon tombe souvent ! Pour les élèves, tout va bien : il n'y a aucune raison de chercher à faire évoluer le jeu qui, pourtant, se fait sans aucune passe. Pour l'enseignant, la difficulté est d'amener les élèves à sortir de cette manière de jouer, à en comprendre eux-mêmes les limites et à

Terrain de badminton



construire l'idée du relais. Pour y parvenir, il va tout simplement modifier la taille du terrain. Il dessine des terrains extrêmement longs, de dix mètres de profondeur. Dans ces conditions (artificielles), le relais se construit automatiquement. Un joueur de fond de terrain va être contraint de faire une passe à un partenaire plus près du filet pour espérer que la balle franchisse cet obstacle. Mais, très vite, les joueurs prennent conscience que le relais présente un avantage décisif pour marquer des points. À la seconde touche, le ballon est bien plus facile à manipuler et, de la réception (par le premier joueur) à la seconde touche, les autres joueurs de l'équipe ont le temps de se préparer. La porte est alors ouverte pour la stratégie. Le retour aux dimensions normales, six mètres dans le cas présent, n'entraîne pas le retour au jeu antérieur : le bénéfice du relais – facilité de jeu et efficacité – a été intégré. En effet, avec un relais, les joueurs peuvent "monter" la balle dans leur propre terrain et ont le temps de s'organiser pour un renvoi de l'autre côté ou même enchaîner une passe au filet pour permettre une attaque, un smash. Ils cherchent alors par les touches successives – trois au maximum – à se rapprocher du filet, du terrain adverse, et à positionner la balle au mieux pour une attaque précise et/ou puissante, bref, dangereuse. Le professeur met alors en place les apprentissages nécessaires. Dès lors, avec



ces échanges de plus en plus longs et des actions de mieux en mieux construites de part et d'autre, le plaisir de jouer sera sensiblement renforcé.

Franchir l'obstacle des représentations

L'apprentissage de la course de haies pose un problème particulier: un obstacle est placé en travers de la piste. Les élèves le ressentent comme une entrave, voire un danger. Ils ont peur d'échouer, peur de heurter la haie, peur de se faire mal... La tentation, pour les élèves qui ont peur rien qu'à l'idée d'avoir à franchir ces haies, et pour l'enseignant qui doit tenir compte de cette appréhension, est d'y aller progressivement: d'abord, des haies basses, puis un peu plus hautes et ainsi de suite... Mais, dans ce cas, le professeur observe que les élèves ne modifient pas leur course: il n'y a donc aucun apprentissage. Pour qu'il y ait déstabilisation de l'acquis, il faut d'emblée mettre les élèves face à des haies hautes, de vrais obstacles, mais franchissables. C'est en cela qu'on pourrait dire que cette séquence est comme une matérialisation de la situation-problème et de la pédagogie en général! Le professeur aménage donc au moins deux couloirs pour différencier les hauteurs de haies entre filles et garçons, selon les règles fédérales. Les haies des filles sont donc moins hautes et, dans un premier temps, l'enseignant laisse aux élèves le choix du couloir qu'ils empruntent. Ainsi, Luigi, qui est de petit gabarit, peut très bien aller sur le couloir normalement destiné aux filles et, inversement, des filles peuvent se tester sur le couloir des garçons... La séquence commence par deux courses chronométrées: un cinquante mètres plat, puis un cinquante mètres haies. Chacun prend alors conscience que l'écart de temps entre ses deux performances est énorme. C'est sur cette différence de temps que va porter la réflexion: pourquoi perd-on autant de temps? Il s'agit de faire basculer la représentation des élèves: pour eux, le cinquante mètres

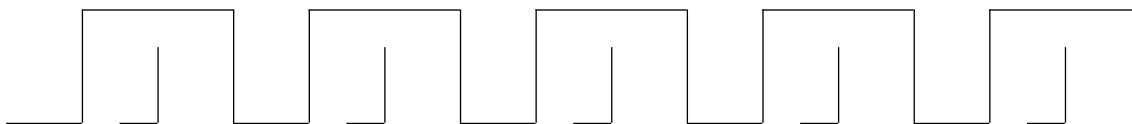
haies est une épreuve de saut(s) — ils disent d'ailleurs: "M'sieur, on fait saut de haies, aujourd'hui?". Il faut qu'ils intègrent qu'il s'agit d'une course... une course de haies... L'objectif est de garder la vitesse tout en franchissant les haies. La première difficulté est la peur des haies. Il s'agit donc de rassurer certains. Pour lever l'appréhension des élèves, le professeur met en place des activités préparatoires. Des sauts entre deux lattes, par-dessus des élastiques tendus, permettent aux élèves les plus timorés de prendre conscience qu'ils peuvent sauter sur une certaine distance, à une certaine hauteur. Mais l'enseignant se méfie de "l'effet Topaze": à trop aménager les conditions de réalisation, on prive l'élève de l'occasion d'apprendre. Il va donc les mettre face aux haies.

Intégrer l'obstacle dans la course

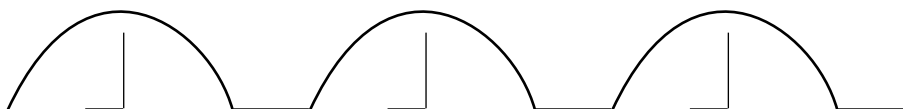
On revient donc au problème posé au départ: comment perdre le moins de temps possible à passer les haies? L'important est de voir comment procèdent ceux qui réussissent à réduire l'écart avec la course sur le plat. L'idée qui finit par émerger, c'est qu'on perd du temps quand on est en l'air. Le problème devient donc technique: comment réduire le temps de suspension entre deux contacts au sol? L'enseignant va alors pouvoir montrer qu'il s'agit d'englober les haies dans la course (voir ci-dessous) et non d'enchaîner des sauts. Les apprentissages techniques, ainsi précisément motivés, vont alors se mettre en place. Pour franchir la haie avec le moins de perte de temps possible, il faut que la distance pendant laquelle le coureur est en l'air se répartisse de façon à ce que les deux tiers soient avant la haie. Il faut donc que les élèves déclenchent leur poussée bien avant d'arriver sur l'obstacle pour avoir une montée progressive. Ils doivent rattraper le sol le plus vite possible après la haie et reprendre les poussées sur le sol, pour ne pas perdre trop de vitesse dans leur course. Pour cela, il faut avoir une jambe d'attaque tendue et dans l'axe

Course de haies...

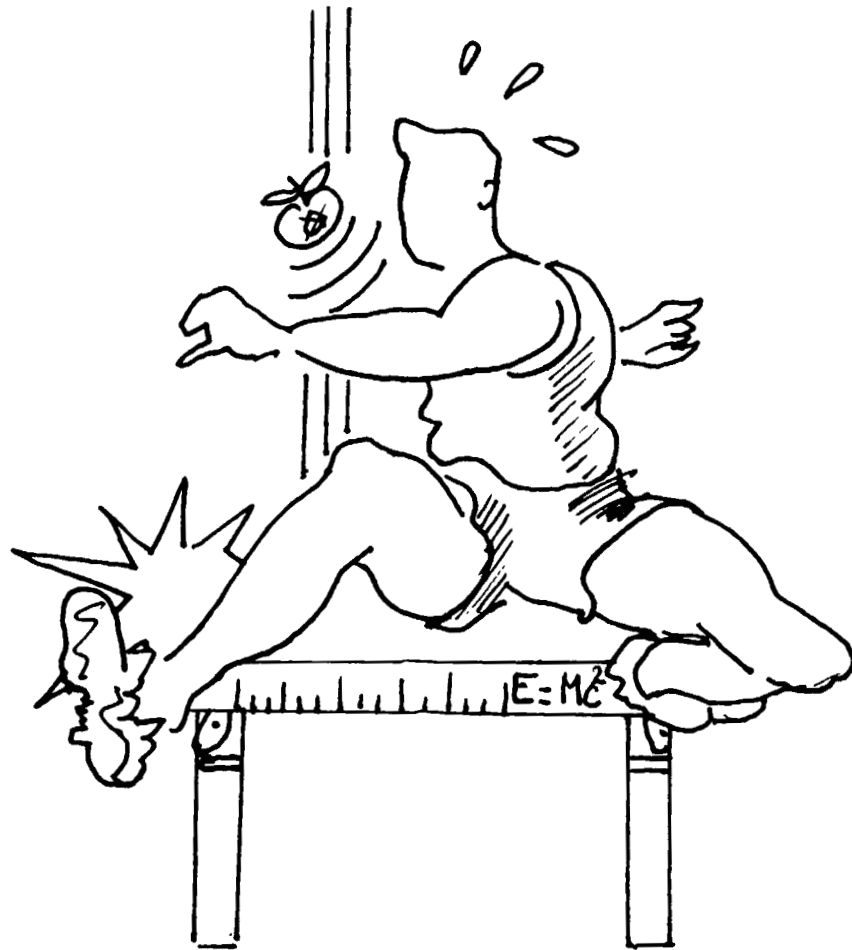
Trajectoire du centre de gravité du coureur débutant



Trajectoire du centre de gravité de la "course parfaite"



L'objectif est "d'englober" la haie afin de réduire le temps de suspension, temps pendant lequel le coureur n'a plus d'actions de poussée vers l'avant...



de la course pour favoriser la reprise d'appui derrière la haie, alors que la jambe de retour va raser la haie avec une ouverture à quatre-vingt-dix degrés, car réduire la hauteur du franchissement, c'est aussi réduire le temps en suspension. L'autre point travaillé est le rôle des bras dans l'équilibration de la position. Par binôme, dans la phase de maîtrise d'exécution, les élèves chronomètrent plusieurs fois le temps où ils sont en l'air. Plus il est court, meilleur est le franchissement. Le traçage de lignes permet aussi de vérifier si la proportion des deux tiers/un tiers est respectée. Ce sont ces contenus qui sont évalués en fin de cycle, outre la vitesse bien sûr. Et les garçons sont évalués sur le couloir garçons, quelle que soit leur taille.

Jouer sans aucune contrainte : un rêve ?

Le respect des règles et de l'arbitre est un objectif essentiel pour les professeurs d'EPS dans la mesure où, tout en faisant pleinement partie des apprentissages disciplinaires, il les dépasse largement et contribue à la construction du citoyen. C'est un objectif difficile à atteindre, compte tenu des modèles dominants dans la pratique même professionnelle, dans les commentaires de certains journalistes, supporters ou même dirigeants. Et les habitudes qui en découlent sont déjà bien ancrées : contestation, insultes, mau-

vaise foi... En début de cycle de basket, les élèves de sixième sont répartis en six équipes. On leur donne un ballon pour deux équipes et le professeur délimite trois terrains. La consigne est très simple : "marquer des points dans le terrain adverse". Bientôt, le terrain n'est que cris... Les ballons ne circulent plus... "Il m'a poussé pendant que je tirais", "Il m'a fait un croche-pied", "Il a attrapé mon maillot"... Les élèves réclament des règles ! La preuve est faite que, sans règles, il n'y a pas de jeu possible. Le professeur leur propose d'écrire leur règlement. Par équipes, ils doivent rédiger deux propositions qui permettraient de "mieux jouer". La première formulation correspond toujours à un cas très particulier, vécu pendant la séquence de jeu : on n'a pas le droit de pousser, il ne faut pas faire de croche-pied... Le secrétaire de chaque équipe énonce les règles de son groupe. Généralement, des propositions se recoupent. Après discussion et validation par le professeur, la règle retenue est inscrite sur une feuille A3 affichée dans le gymnase. La généralisation n'intervient que très progressivement. On recommence à jouer avec les toutes nouvelles règles. Au fur et à mesure des problèmes rencontrés, le règlement s'étoffe, s'organise, se reformule... Le processus est toujours le même : un élève énonce la difficulté, les élèves en groupe écrivent un point du règlement qui pourrait éviter qu'elle se renouvelle. Parmi les



Écriture collective du règlement de basket

Premier temps: les règles sont construites à partir de cas particuliers vécus sur le terrain

Paroles des élèves	Formulation (provisoire) de la règle
Jonathan m'a poussé. Simon a couru tout le terrain en tenant le ballon. Marion est sortie du terrain. Léa a reçu un coup sur les mains. Martin a donné un coup de pied dans le ballon. Un panier vaut deux points, il vaut un point... Élodie m'a tiré le maillot. Adrien alterne dribble et tenue du ballon pour traverser le terrain.	On ne doit pas pousser un joueur. On doit dribbler pour avancer. On ne doit pas sortir des limites. On ne doit pas taper sur les mains. On ne peut pas jouer avec les pieds. Un panier compte un point. On ne doit pas tirer le maillot. On a le droit à un seul dribble.

Deuxième temps: phase de généralisation

- Je n'ai pas le droit de taper, pousser, faire des croche-pieds...
- Je n'ai pas le droit de marcher avec le ballon dans les mains.
- Quand j'ai dribblé et que je m'arrête, je n'ai pas le droit de recommencer.
- Le ballon ne doit pas toucher le pied.
- Je n'ai pas le droit de sortir des limites du terrain avec le ballon.

Troisième temps: mise en place du règlement fédéral.

Les fautes sont nommées avec les termes précis d'arbitrage.

- Si je fais plus de deux appuis avec le ballon sans dribbler, alors il y a *marcher*.
- Si je me suis arrêté de dribbler et que je recommence, l'arbitre siffle *reprise de dribble*.
- Si je touche le porteur de balle (de n'importe quelle façon), il y a *faute*.
- Si le ballon sort des limites ou si le porteur de balle met un pied en dehors, alors il y a *sortie*.
- Si le ballon touche le pied d'un joueur, alors il y a *pied*.
- Si je marque un panier, cela fait deux points pour mon équipe.

formulations, le groupe en retient une ou fait une synthèse. Un secrétaire, souvent le professeur, complète le règlement de la classe. De temps à autre, on relit l'ensemble et plusieurs éléments peuvent être rapprochés. On généralise en utilisant un vocabulaire plus technique : tout contact est interdit (voir ci-dessus). La classe joue avec ses règles. Ce n'est que bien plus tard dans le cycle que la dimension culturelle est introduite avec, en particulier, le règlement officiel qui sera à son tour affiché dans la salle. Les élèves constatent alors qu'ils ont construit, avec leurs mots, quatre ou cinq des six règles essentielles du "vrai" basket. Le règlement est alors vécu comme une construction sociale répondant à un besoin ressenti et formulé. L'objectif est donc atteint, au moins provisoirement. L'arbitrage tournant vient le conforter en y appuyant la difficulté de voir et de décider dans l'action... On se prend à espérer qu'un tel cycle soit intégré à la formation de tous ceux qui pratiquent un sport ou accompagnent des sportifs.

Une nécessaire remise en question

On voit donc que le professeur aménage sa situation d'apprentissage en introduisant une ou plusieurs contraintes (y compris les supprimer toutes) pour casser des automatismes, des routines. Sa volonté est de créer une situation nouvelle qui va obliger l'élève à

Créer une situation nouvelle qui va obliger l'élève à remettre en question sa manière de faire

remettre en question, en réflexion, sa manière de faire. La contrainte doit s'imposer comme incontournable, puisqu'elle a été définie justement pour amener l'élève à prendre conscience que sa réponse antérieure le mène à une impasse. Ce sont les contenus d'enseignement apportés ensuite par l'enseignant et construits progressivement par les élèves qui vont permettre de trouver une réponse nouvelle, en adéquation avec la situation posée initialement par l'enseignant et progressivement sortie de ce contexte pour être intégrée aux pratiques habituelles. Pour progresser, il faut parfois franchir le mur... ou alors revenir en arrière et choisir un autre chemin... □