

L'enseignement en Education physique
Dr. SAKER Tarek ; Dr. GHADBANE Ahmed hamza
Institut de L'éducation Physique et Sportive
Université d'Alger 3

1. Les principales approches didactiques en Education physique

Dans le domaine des sciences de la motricité, il existe différents paradigmes d'intervention. C'est à la présentation de ces paradigmes caractéristiques des principales approches didactiques que sont consacrées les lignes ci-dessous.

1.1. L'approche behavioriste

Considérant l'apprentissage comme une forme de modification comportementale plutôt que comme un processus, le behaviorisme a mis au point une série de procédures où la répétition du geste modèle constitue la manière d'apprendre. Dirigant le processus d'apprentissage, ces procédures en définissent tous les éléments :

Les objectifs ;
Les plans de leçons ;
Les moyens de contrôle et d'évaluation ;
Les résultats spécifiques à atteindre.

Le contenu d'enseignement n'échappe pas à ce contrôle. En effet, la matière à transmettre aux élèves ainsi que les sources d'informations sont étroitement déterminées. L'objectif est la maîtrise d'un nombre défini de connaissances.

Relativement réductrice, cette approche enseignante ne tient pas compte des particularités de l'apprenant. En effet, le behaviorisme tend à simplifier à l'extrême le comportement humain et à considérer l'individu comme un automate plutôt que comme une créature capable de penser, de se fixer des objectifs et d'apprendre par elle-même. Ainsi, elle ne peut tenir compte des événements mentaux inhérents à tout processus d'apprentissage et expliquer la manière avec laquelle les apprenants donnent un sens à leurs apprentissages. En outre, son concept basé sur une répétition importante n'offre que peu de transferts vers les situations réelles (Sarhou, n.d.).

En effet, un écart trop important existe bien souvent entre l'entraînement en situation fermée et l'application en match. Palmer et Hildebrand (2005) illustrent d'ailleurs cette situation en la comparant à une leçon d'anglais débutant par l'apprentissage de l'alphabet et se terminant par la lecture de textes de Shakespeare.

1.2. L'approche cognitiviste

Le cognitivisme considère l'apprentissage comme un traitement mécanique de l'information. Deux modèles ont été mis au point afin d'expliquer cette vision du processus d'apprentissage (Delignières, 2004) :

Le modèle de Schmidt (1982) considère le système de traitement de l'information comme une succession d'étapes intercalées entre la présentation du stimulus et la production de la réponse motrice.

Le modèle de Thomas (1980) envisage plutôt le traitement de l'information comme un système de mémoires au travers duquel transite l'information.

D'autres théories évoquent également l'approche cognitiviste. Selon celles-ci, les apprentissages profonds et significatifs pour l'élève conduisent à une rétention plus longue que les informations transmises de manière superficielle. Il est donc essentiel de mettre l'accent sur le processus de répétitions considéré comme déterminant dans la mémoire à long terme. En outre, ces théories suggèrent que l'information est traitée par différentes parties de notre système de mémorisation simultanément et non pas séquentiellement. Ceci nous permettrait de faire des généralisations spontanées à propos d'informations que nous n'avons pas encore apprises.

Face au modèle cognitif en général, il apparaît qu'en matière d'apprentissage, il convient d'établir un projet d'instruction bien défini afin de générer un environnement stimulant propice aux changements cognitifs et donc aux apprentissages de l'élève.

1.3. L'approche positiviste

Le positivisme s'inspire de l'empirisme selon lequel toute connaissance provient essentiellement de l'expérimentation (Bégin, 1997). Il se base donc sur l'expérimentation des tâches à apprendre et les observations qui en découlent.

Ainsi, dans la pratique quotidienne, l'enseignant « positiviste » reconnaît l'importance concomitante de l'expérience et du raisonnement dans l'apprentissage des élèves. Selon lui, l'élève doit être capable de raisonner dans le but de lier les divers résultats de ses observations (Riopel, 2004).

1.4. L'approche constructiviste

Issu des théories cognitivistes, le constructivisme s'intéresse au comment des apprentissages et donc à la mise en application des principes cognitivistes au sein de la classe. Dans cette approche de l'enseignement, l'accent est placé sur l'apprenant plutôt que sur l'instructeur. L'élève est le moteur de ses propres apprentissages qu'il construit au gré de ses expérimentations. En effet, suite à ses interactions avec l'environnement, il met en œuvre ses idées et s'invente ses propres solutions. Il construit ainsi ses propres concepts vis-à-vis des problèmes auxquels il est confronté (Gréhaigne et al., 2005). L'apprentissage est donc perçu comme un processus autonome dans lequel les initiatives sont acceptées et même encouragées. Le travail mental qui en résulte permet à l'apprenant d'assembler de nouvelles informations avec d'autres déjà connues. Ainsi, en construisant ses propres compréhensions, l'apprenant assimile mieux les connaissances.

Cette manière « constructive » d'envisager les apprentissages suppose la prise en compte de deux facteurs d'influence importants à savoir le contexte d'apprentissage (l'environnement) mais aussi les croyances et les attitudes de l'apprenant. Ainsi, au sein même du courant constructiviste, existent deux écoles de pensée :

Le constructivisme social considère l'apprentissage comme une activité sociale et collaborative au sein de laquelle les enseignants jouent le rôle de facilitateurs et les apprenants sont responsables de la construction de leur propre mode de compréhension. Pour ce faire, ces derniers bénéficient d'un processus de découverte impliquant une variété de situations. L'accent est donc placé sur les influences concomitantes des contextes sociaux et culturels de l'apprentissage.

Le constructiviste cognitif prend en compte le rôle important joué par l'enseignant dans la création d'un environnement stimulant l'apprenant et l'encourageant à la spontanéité et à la recherche de solutions.

Concrètement, les partisans de ce type d'enseignement encouragent l'exécution de gestes variés tout en étant liés par un problème commun à résoudre. La mise en situation réelle des apprenants, la coopération dans l'apprentissage et le dialogue entre les différents acteurs (élèves-élèves, élèves-enseignants) sont donc autant d'éléments clés privilégiés par les constructivistes.

1.5. L'approche instructionnelle (Instructional design)

Relativement récent, le modèle instructionnel présente un ensemble de prescriptions déterminant des stratégies d'enseignement permettant aux élèves d'atteindre des objectifs d'apprentissage parmi lesquels se trouvent des connaissances et les habiletés. Il repose sur huit principes constructivistes :

Ancrer toutes les activités d'apprentissage dans une problématique plus large.

Faire en sorte que l'apprentissage développe des propriétés plus globales.

Concevoir une tâche authentique.

Concevoir une tâche et un environnement d'apprentissage reflétant la complexité de l'environnement dans lequel ils sont supposés fonctionner au terme du processus d'apprentissage.

Donner à l'apprenant les propriétés du processus utilisé afin de pouvoir développer une solution ultérieurement.

Concevoir un environnement d'apprentissage mettant à l'épreuve la réflexion de l'apprenant.

Encourager la confrontation d'idées avec différents points de vue et dans différents contextes de pratique.
Proposer des opportunités de réflexion sur le contenu et le processus d'apprentissage.

Le processus d'apprentissage fait appel aussi bien au domaine cognitif qu'affectif. Ainsi, afin de permettre à ces deux domaines de cohabiter, cinq principes d'action doivent être respectés :

Assurer une zone tampon entre l'apprenant et les effets potentiellement dommageables des pratiques enseignantes.

Créer un contexte d'apprentissage assurant à la fois l'autonomie et les connections.

Incorporer les raisons de l'apprentissage dans l'activité.

Assurer un apprentissage auto-régulé en mettant en évidence des habiletés et des attitudes permettant à l'apprenant de gérer une responsabilité croissante dans le processus de restructuration développementale.

Stimuler l'apprenant à s'engager dans un processus d'apprentissage intentionnel notamment en l'encourageant à l'analyse stratégique de ses erreurs.

1.6. L'approche par l'action située

Cette approche constitue une réaction aux modèles cognitivistes développés ci-dessus et considérés comme trop éloignés de la réalité de l'action. Le terme « action située » fait d'ailleurs référence à l'inévitable influence sur l'action des circonstances matérielles et sociales dans lesquelles elle a lieu (Jermann, 1996).

En matière d'enseignement, il convient donc de ne pas considérer les apprenants comme des acteurs isolés et passifs mais bien comme des individus immergés dans un processus général d'apprentissage (Gréhaigne et al., 2005). La prise en considération du bagage antérieur de l'élève et la mise au point d'un environnement favorable à l'assimilation de celles-ci sont indispensables. Pour ce faire, il s'agit de plonger l'élève dans un contexte qui le guidera vers le savoir, ce dernier ne lui étant plus directement dispensé par l'enseignant. Cette situation d'acquisition des compétences sera aussi proche que possible de celle dans laquelle celles-ci seront utilisées afin de donner un sens à l'apprentissage. En effet, il est nécessaire de contextualiser les connaissances car peu de transferts existent d'une situation à l'autre.

En conséquence, la théorie de l'action située privilégie donc l'utilisation de descriptions et d'anecdotes relatives à une situation particulière, et ce, afin de comprendre comment l'individu parvient à produire des plans en cours d'action.

Les styles d'enseignement

Dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique, Mosston (1986) a développé le concept des styles d'enseignement. Il y propose un continuum dans lequel le degré de partage des responsabilités au sein du groupe-classe constitue l'élément central. Considéré comme une théorie relative aux liens unissant l'enseignant à l'apprenant, les tâches qu'il réalise ainsi que leurs effets sur son développement, ce spectre se centre sur ce qu'il se passe lors du processus d'enseignement – apprentissage. Il guide le choix d'un style approprié aux objectifs poursuivis et aide à assurer une certaine congruence entre l'intention et l'action de l'enseignant.

Au sein du spectre, tous les styles sont d'importance égale. Ils contribuent tous équitablement au développement de l'apprenant et de sa relation avec l'enseignant.

2.1. Le style par commandement

L'enseignant prend toutes les décisions que ce soit en phase pré-active, active ou post-active alors que l'apprenant se contente d'obéir et de suivre l'enseignant. Il résulte de cette relation d'autorité un rapport immédiat entre le stimulus enseignant et la réponse de l'apprenant. Ainsi, les objectifs poursuivis sont, entre autres, la recherche d'uniformité, de conformité, de synchronisation de performance, de reproduction d'un modèle ou encore d'une utilisation efficace du temps.

L'utilisation d'un style par commandement implique :

Un objet d'apprentissage fixe, standard et divisible en unités constitutives ;

Un apprentissage par rappel immédiat et par répétitions (lien direct entre la vitesse de rappel et la capacité de l'apprenant à évoluer vers d'autres aspects de l'objet d'enseignement) ;
Un enseignant spécialisé dans la sélection des objets d'enseignement ;
Une indifférenciation inter-apprenant.

2.2. Le style « pratique »

Dans le style pratique, l'enseignant délègue une partie des décisions aux apprenants en ce qui concerne la réalisation des tâches (mouvement, position, début, fin, rythme, ...). Une partie du temps disponible est ainsi consacrée à cette prise de décision. Ce « partage du pouvoir », uniquement en phase active, marque le début d'un processus d'individualisation.

L'enseignant stimule donc, par ce style, la prise de décision par l'élève et sa responsabilisation quant aux conséquences de celle-ci. Il manifeste ainsi par là une certaine confiance vis-à-vis des apprenants qui sont dès lors à même d'expérimenter un début d'indépendance.

2.3. Le style réciproque

Le style réciproque repose sur le principe qu'un apprenant a d'autant plus de chances de réaliser une performance correcte qu'il reçoit rapidement un feedback sur sa prestation. Pour ce faire, l'enseignant confère encore un peu plus de responsabilités aux apprenants organisés ici par paires. Dans chacune de ces paires, un élève est l'exécutant alors que l'autre est l'observateur. Le rôle de ce dernier est de fournir à l'exécutant des feedbacks sur son action et de discuter avec l'enseignant, observateur extérieur à cette relation en binôme. Les décisions sont donc réparties de la manière suivante : l'enseignant en phase pré-active, l'exécutant en phase active et l'observateur en phase post-active.

Ce style d'enseignement reconnaît l'importance de conférer à l'élève des qualités de réaction à la prestation. L'enseignant n'est donc plus la seule source d'information ce qui permet aux élèves d'apprendre sans une présence constante de l'enseignant.

2.4. Le style d'auto-contrôle

L'auto-contrôle, comme son nom l'indique, consiste, pour l'apprenant, à réaliser la tâche comme dans le style pratique et à ensuite en faire l'analyse post-active à la manière du travail par paires du style réciproque. Ainsi, si l'enseignant se charge toujours des décisions pré-actives, principalement en ce qui concerne le choix du contenu d'enseignement, l'apprenant se voit ici confier les prises de décisions relatives à la réalisation de la tâche mais aussi à son évaluation.

2.5. Le style inclusif

Alors que les quatre styles précédents se basent sur l'utilisation d'une tâche standard unique sélectionnée par l'enseignant, le style inclusif propose à chaque apprenant, pour une même tâche, le choix entre plusieurs niveaux de réalisation. De cette manière, chacun réalisant la tâche à un niveau de difficulté correspondant à ses capacités, le succès est rencontré par tous. Tout le monde se retrouve ainsi inclus dans la tâche. A nouveau, si l'enseignant est impliqué dans la prise de décision pré-active, l'apprenant a alors la responsabilité de ses choix en phase active (choix du niveau de difficulté approprié) et post-active (choix du niveau de réalisation suivant en fonction du résultat de la première prestation).

Si les cinq premiers styles développés ci-dessus présentent, pour l'apprenant, des aspects développementaux de type physique, social et émotionnel, le versant cognitif est abordé de manière forte limitée. En effet, seuls les processus de mémorisation et de rappel, somme toute importants dans l'apprentissage, sont sollicités. Il ne s'agit, pour l'apprenant, que de répéter un contenu d'enseignement proposé par l'enseignant. Les situations envisagées ne lui permettent pas de découvrir par lui-même l'objet d'apprentissage et donc de stimuler des opérations cognitives spécifiques telles que l'émission d'hypothèse, la résolution de problèmes ou encore l'invention de solutions.

Les quatre styles présentés ci-dessous ont la particularité de conférer une place plus importante au développement du versant cognitif des apprentissages.

2.6. Le style par découverte guidée

A nouveau, l'enseignant est responsable des décisions prises lors la phase pré-active. Cependant, ses décisions ne concernent plus uniquement le contenu d'enseignement. En effet, il s'agit pour lui de déterminer, à ce moment, les objectifs, la cible d'apprentissage mais aussi la séquence de questions (contexte d'apprentissage) qui conduiront l'apprenant à cette cible. L'enseignant guidant l'apprenant dans ses réponses aux problèmes posés et évaluant en continuité ces dernières, les prises de décisions sont partagées (enseignant – apprenant) lors des phases actives et post-actives.

Alors que dans les styles précédents, la responsabilité des apprentissages était clairement sur les épaules de l'apprenant, elle bascule ici vers l'enseignant. En effet, il ne s'agit plus pour lui de proposer un modèle à reproduire mais bien de guider l'apprenant vers la découverte de la réponse attendue. Ainsi, la performance de l'apprenant est étroitement liée à la performance de l'enseignant.

2.7. Le style divergent

Impliqué dans un processus de découverte similaire au style précédent, l'apprenant n'est cependant plus guidé vers une cible (un comportement) bien déterminée. Place est en effet laissée à la diversité dans les réponses fournies par les apprenants. Un but commun est fixé alors que le chemin pour y arriver peut varier d'un individu à l'autre.

2.8. Le programme individuel

Un pas supplémentaire vers l'indépendance de l'apprenant est franchi lors de l'utilisation du programme individuel. En effet, si comme dans le style divergent, l'apprenant se doit de concevoir la solution à un problème proposé par l'enseignant, il a également ici la responsabilité de concevoir le problème initial. L'objectif est que l'apprenant développe son propre programme d'apprentissage dans un domaine général déterminé par l'enseignant.

2.9. Le style initié par l'apprenant

Ce style marque le niveau de décision maximum de la part de l'apprenant dans **la conduction d'un processus d'enseignement– apprentissage. Comme dans le** programme individuel, l'apprenant détermine le problème et la solution. Cependant, pour la première fois, il initie lui-même le style d'enseignement et prend toutes les décisions en phase pré-active à savoir déterminer le domaine général d'apprentissage ainsi que ses thèmes particuliers.

Références:

- Begin, R. (1997). Conception de la science et intervention pédagogique. *Spectre*, 26 (2), 10-16.
- Delignères, D. (2004). L'acquisition des habiletés motrices complexes. Support de cours de master en science du comportement. Montpellier : Université de Montpellier 1. Consulté le 23 août 2005 sur Internet : <http://perso.wanadoo.fr/didier.delignieres/Supports-doc/Apprentissage.pdf>
- Gréhaigne, J.F., Richard, J.F., & Griffin, L.L. (2005). *Teaching and learning sports and games*. UK: RoutledgeFalmer
- Jermann, P. (1996). Conception et analyse d'une interface semi-structurée dédiée à la co-résolution de problème. Mémoire de DES en STAF. Genève : Université de Genève. Consulté le 23 août 2005 sur Internet : <http://tecfa.unige.ch/~jermann/staf/colin-15.html>
- Riopel, M (2004). Epistémologie et enseignement des sciences. Consulté le 16 janvier 2005 sur Internet : <http://www.astro.umontreal.ca/~riopel/epistemologie/index1.htm>
- Sarthou, J.J. (n.d.). Théories de l'apprentissage et acquisitions motrices en rugby. Consulté le 11 juillet 2006 sur Internet : <http://membres.lycos.fr/epsrugby/>
- Schmidt, R.A. (1982). *Motor control and learning : a behavioural emphasis*. Champaign : Human Kinetics Publishers.
- Thomas, J.R. (1980). Acquisitions of skills. Information processing differences between children and adults. *Research Quartely for Sports and Exercices*, 51(2), 158-172.