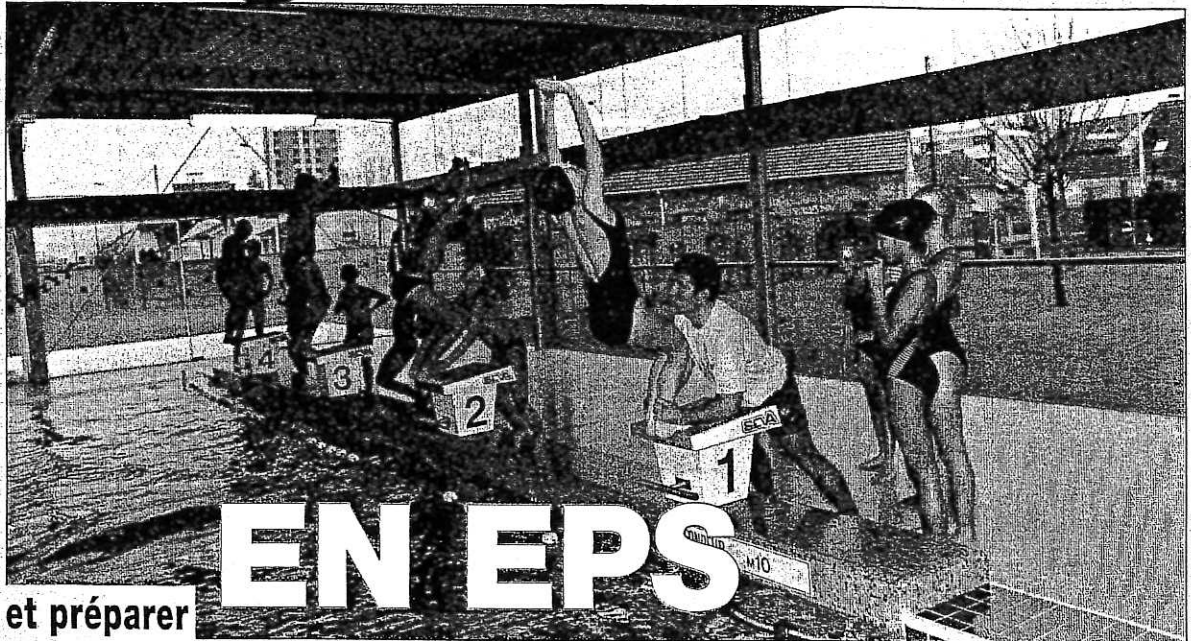


Réguler son enseignement



Concevoir et préparer son enseignement, le conduire et le réguler, en évaluer la pertinence et remédier aux dysfonctionnements constatés, l'ensemble de ces actions constitue les bases du métier de l'enseignant. La formation, initiale et continue, doit donner les moyens de satisfaire à ces exigences avec le secours, non négligeable, de l'expérience professionnelle.

PAR A. DERLON

UNE PÉDAGOGIE DU PROJET

Considéré comme un système, l'enseignement est un ensemble de pratiques, de méthodes et d'institutions qui forme à la fois une construction théorique et un moyen d'action concret au contact des élèves. Cette définition s'est trouvée confortée et précisée dès la fin des années 1970 avec l'introduction de la « pédagogie du projet » qui a trouvé sa concrétisation dans la loi sur l'éducation de 1989. Centrée sur l'élève, cette approche se donnait pour objectif de « rentabiliser » au mieux l'acte d'enseignement en planifiant chacune de ses parties et en introduisant les formes d'évaluation susceptibles d'en vérifier la pertinence et le bien-fondé.

Arrêté en début d'année pour chacune des classes, le projet d'enseignement est établi à partir de la mise en cohérence d'un certain nombre de données incontournables :

- les exigences institutionnelles (programmes, instructions, évaluations) retenues pour ce niveau de classe,
- le projet d'établissement qui fixe ses objectifs prioritaires propres et le projet pédagogique d'EPS qui les prend en compte,
- les caractéristiques de chacune des classes

concernées (profil de classe, cas particuliers, etc.),

- les conditions matérielles de la pratique (installations sportives, matériel disponible, durée et pénibilité des déplacements, temps réel des leçons, contraintes climatiques, etc.).

Le projet de cycle propose, provisoirement, le ou les objectifs à atteindre dans le droit-fil du projet d'enseignement. Il répartit les apprentissages sur la durée du cycle, prévoit les moments consacrés aux évaluations et fait des hypothèses sur les contenus de celles-ci. Il prévoit, si besoin est, les contenus d'une évaluation initiale et il arrête, provisoirement, les formes de conduite pédagogique. Le projet de leçon s'inscrit dans la continuité du cycle d'apprentissage en prenant en compte les résultats des leçons précédentes.

APPRENDRE EN EPS

Si en EPS les connaissances déclaratives (« je sais qu'il est interdit de marcher dans la zone au handball ») ne sont pas inutiles, ce sont bien les connaissances procédurales (« je sais comment faire et je le fais ») qui constituent l'essentiel des apprentissages proposés.

Comme le montre Christian George (1), on ne

peut, dans ce cas, qu'apprendre par l'action. La préoccupation principale de l'enseignant consiste donc à mettre ses élèves en activité afin que, confrontés à une tâche, ils mettent en œuvre les moyens de l'apprentissage (essais, informations rétroactives, recours à des informations mémorisées, répétition, etc.).

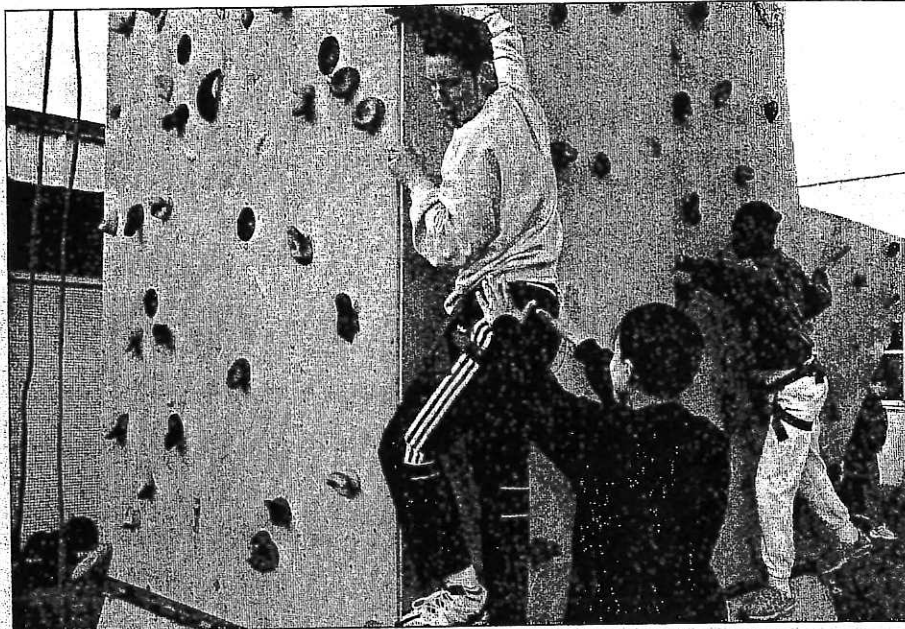
L'enseignant doit transmettre des connaissances pour qu'elles soient comprises et assimilées par ceux à qui elles sont destinées. En ce sens, l'acte d'enseignement doit répondre à trois questions essentielles : Que dois-je apprendre à mes élèves ? Comment dois-je m'y prendre pour qu'ils apprennent ? Comment vais-je vérifier qu'ils ont appris ?

RÉGULER SON ENSEIGNEMENT

Que dois-je apprendre à mes élèves ?

Depuis le début des années 1980 et son rattachement à l'Éducation nationale, l'EPS a intégré la démarche des programmes et précisé les contenus des évaluations aux examens du second degré.

- Si la conception et la préparation précèdent l'acte d'enseignement proprement dit, la régulation accompagne les mises en œuvre et se prolonge en fin de leçon et de cycle afin de remédier aux difficultés rencontrées en influençant et en corrigeant la suite des apprentissages proposés. Elle s'appuie sur l'observation et l'évaluation de la conduite des élèves en activité afin de pouvoir mesurer les écarts entre ce qui était prévu et ce qu'ils réalisent réellement. Ensuite, et en fonction de ces observations, elle doit déboucher sur la poursuite ou la modification des apprentissages. Il s'agit d'une démarche difficile qui nécessite une véritable expertise. Cette remarque est d'ailleurs confirmée par le comportement des enseignants débutants pour lesquels le principal déficit pédagogique constaté se trouve souvent dans une régulation insuffisante des enseignements. Ces débutants, stagiaires ou professeurs titularisés depuis peu, sont habituellement centrés sur le fonctionnement matériel de leur leçon et la mise en œuvre des situations d'apprentissage retenues. En établissant une relation privilégiée avec le savoir (2) au détriment des élèves ils oublient souvent de porter leur regard sur la réalité des conduites motrices et se trouvent dans l'incapacité de relever les dysfonctionnements et de réguler les apprentissages. On assiste alors à un double processus : certains élèves quittent la situation pédagogique ou la résistent (« drop out ») alors que d'autres se mettent à chahuter ou montrent ostensiblement que cette situation ne leur convient pas (« drop in ») (3). Une étude menée en 1982 dans des leçons d'EPS, montre que le pourcentage d'intervention consacré aux instructions et au feedback est nettement différent chez le professeur confirmé et chez le stagiaire, le premier y consacre 47,2 % de ses interventions, le second seulement 33 % (3a).
- La régulation de l'enseignement est aussi le seul moyen qui permette une pédagogie différenciée susceptible de pallier quelque peu l'hétérogénéité constatée dans les classes de collège ou de lycée.



MARC BEAUJENON

La régulation instantanée

Elle concerne la tâche, le nombre de répétitions, la conduite pédagogique.

Régulation et difficulté de la tâche

Au plan de la motivation une réussite trop aisée ou un échec prolongé entraîne le désintérêt de l'élève et un désengagement de l'apprentissage (4).

La régulation instantanée consiste, d'une part, à ajuster le niveau de difficulté à partir des aménagements prévus et, d'autre part, à imaginer, dans l'instant, des solutions qui permettent de remédier aux difficultés rencontrées. Pour ce faire, l'enseignant dispose d'une batterie d'ajustements ou de « remédiations » (5) parmi lesquels il doit choisir. Ces « remédiations » (complexification ou simplification de la tâche) peuvent intéresser l'ensemble de la classe, un groupe, voire un seul élève et s'exercer dans plusieurs directions en ajustant :

- la quantité de l'engagement énergétique (6), en intervenant sur le temps et l'allure de course, la distance à parcourir, la durée de l'affrontement ou de la prestation, l'espace de pratique, la quantité de charge (7),

- la complexité de la réalisation motrice : en aménageant le milieu, les conditions de temps, la tenue et la manipulation de l'engin,
- les conditions du rapport de force : en modifiant la coopération ou l'opposition, en limitant les possibilités d'intervention sur l'autre ou sur l'engin,

- les conditions de la prise d'information : en donnant (ou en enlevant) des repères visuels ou sonores, en modifiant les effectifs, en outillant l'information au moyen de fiches d'observation,
- les conditions d'une sécurité rassurante ou d'un risque subjectif en aménageant le milieu, en proposant une aide, une parade.

Régulation et répétition de la tâche

La répétition d'un même mouvement entraîne une plus grande régularité des réponses et tend à diminuer les temps de réaction (8). A contrario, la répétition excessive peut produire des réponses stéréotypées ce qui interdit tout transfert d'apprentissage : l'élève n'est plus capable de s'adapter à de nouvelles situations. On distingue bien le rôle essentiel que peut jouer la régulation. Si le nombre de répétitions est trop faible, l'habileté visée ne sera pas acquise, s'il est trop important l'élève peut

Quatre types d'incidents au cours de la leçon

Les incidents se rapportant aux élèves dispensés peuvent être évités soit par une prise en compte pédagogique particulière (arbitrage, observations, etc.) soit, plus simplement, en faisant en sorte qu'ils n'accompagnent pas la leçon d'EPS. Leur présence dépend du règlement intérieur des établissements.

Les incidents entre élèves doivent être abordés avec beaucoup de prudence par l'enseignant. Réclamer des explications, obtenir un dialogue et ne pas laisser les autres élèves s'en mêler semblent être les meilleurs conseils que l'on puisse prodiguer. Il faut garder une certaine mesure (ni indifférence, ni dramatisation excessive) et surtout rendre un jugement équitable : rien n'est pire que le sentiment d'injustice que peut ressentir un élève.

Les incidents qui concernent un ou des élèves et le professeur méritent de ne pas être gérés dans l'urgence : calmer le débat, obtenir une pacification momentanée et reporter les « explications » en fin de cours paraît toujours être la meilleure solution. Il faut se garder de perdre son sang-froid et de se laisser aller, par la parole ou par le geste, à des réactions excessives qui ne pourront que se retourner contre l'enseignant et la sérénité de la leçon.

Les incidents à propos de l'activité représentent plus de 60 % du total (3) et concernent autant l'intérêt des élèves (11) que le volume d'engagement dans la pratique.

perdre tout bénéfice sur le plan d'une motricité adaptative. Compte tenu de l'hétérogénéité des élèves, ce qui peut être trop court pour certains risque d'être trop long pour d'autres. Il faut fixer les premiers sur cette tâche et amener les seconds sur une autre ou, pour le moins, sur une modification de la tâche initiale.

Régulation et conduite pédagogique

Une classe sortant d'un devoir sur table particulièrement contraignant ou d'une heure de permanence à cause de l'absence d'un enseignant risque d'avoir un comportement totalement différent de celui que l'on attendait. Dans ce cas la régulation passe par la remise en cause du prévisionnel pour s'orienter vers une conduite pédagogique préservant l'essentiel des apprentissages prévus. Ce type d'adaptation est tout aussi valable lorsque les conditions habituelles sont perturbées par l'absence imprévue de nombreux élèves, par les conditions atmosphériques ou bien encore par un changement inattendu d'installations sportives.

► Quatre types d'incidents peuvent être observés au cours de la leçon (3) (encadré). Ils exigent de l'enseignant une réaction rapide (qui peut, dans certains cas et paradoxalement, consister à ne rien faire : c'est souvent la meilleure manière d'obtenir le silence par exemple). Il n'existe pas de recettes susceptibles de toujours réussir en face d'une classe dont le comportement inhabituel entraîne une attitude peu encline aux apprentissages ou aux consignes. Confronté à l'agitation, la régulation peut porter sur l'organisation des enseignements et surtout le cadrage strict des phases consacrées à la présentation des situations d'apprentissage ou des consignes. L'exploitation des « rôles sociaux » en déléguant un certain nombre de responsabilités, une attitude positive vis-à-vis des élèves, l'encouragement individuel, l'utilisation des rituels (9) peut aussi donner quelques résultats. Il vaut mieux se diriger vers une simplification des contenus proposés, expliquer leur rôle et leur importance pour leur donner du sens ; et ne pas hésiter, le cas échéant, à introduire des situations ludiques qui ne doivent pourtant jamais s'apparenter à du laisser-aller. Confronté à une classe exceptionnellement amorphe, peu motivée, l'enseignant peut « alléger » sa présence, confier des responsabilités, fixer des objectifs plus simples et plus proches, introduire des situations ludiques ou compétitives. Il doit se donner les moyens de connaître les raisons de ce désengagement inhabituel et en tenir compte pour la suite des apprentissages.

Savoirs professionnels

Ils supposent des connaissances approfondies non seulement dans la didactique générale de la discipline mais aussi dans celle des nombreuses APS. Or la formation des étudiants en STAPS ne consacre à ces dernières, sur le cursus des études, que peu de temps. Le choix de l'enseignant doit donc se porter vers des activités connues ou susceptibles de l'être par l'intermédiaire de la formation continue. Pour toutes les APS, les conditions de la sécurité des élèves doivent être rigoureusement respectées.

Observation des élèves par l'enseignant et observation mutuelle

Elle s'appuie sur deux points.

Le temps d'engagement dans la pratique

Si la difficulté de la tâche proposée est adaptée au niveau des élèves, la réussite est directement corrélée au temps d'engagement dans la pratique (10). Or le temps réel de pratique disponible (temps pendant lequel l'élève peut réellement s'engager dans la tâche représente moins de 30 % du temps total de la leçon et, le plus souvent, autour de 15 % dans la plupart des leçons d'EPS (3). L'observation de cette quantité de pratique par le professeur ne peut raisonnablement concerner chaque élève individuellement, surtout pour des classes avec des effectifs élevés.

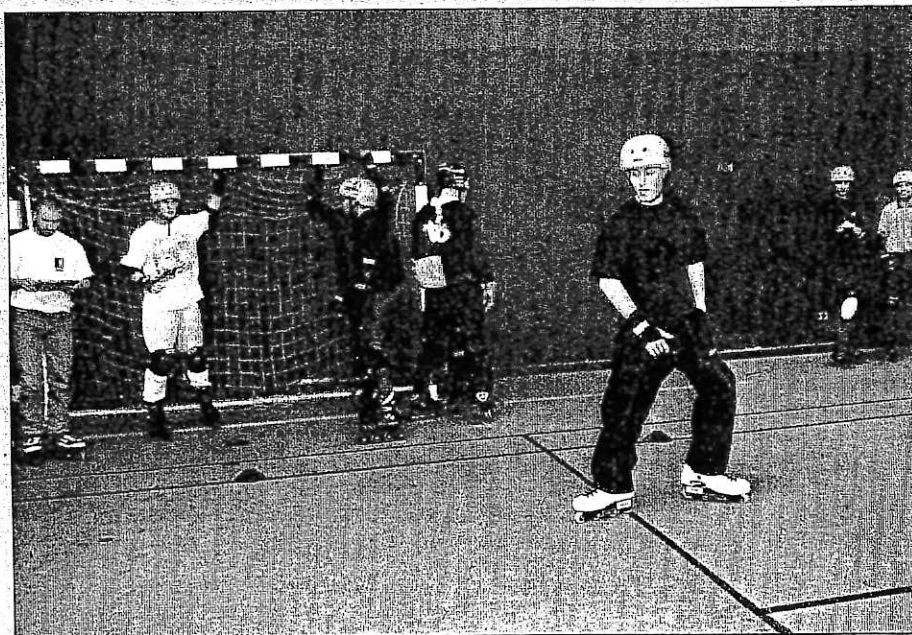
• Une solution peut consister à centrer l'observation sur trois ou quatre élèves « représentatifs » du profil de la classe.

lement, sur les solutions trouvées par certains élèves.

Réussite ou échec de l'élève dans la tâche

• L'enseignant peut utiliser la méthode sélective et choisir quelques élèves représentatifs par leurs niveaux habituels dans ce type de tâche. Dans certains cas, il peut agrandir son champ d'observation à une partie plus importante ou à la totalité de sa classe. Un outil simple en forme de cible renseigné de façon binaire peut en effet autoriser une observation globale. La verbalisation, abordée ci-dessus, peut utilement compléter cette observation et donner de l'ensemble des élèves une vision assez nette des réussites et des échecs individuels.

Cette mission d'observation peut aussi être confiée aux élèves à condition qu'ils disposent d'un outil fiable et facile à remplir. L'utilisation de l'auto-évaluation des réussites et des



MARC BEAUDENON

• Une autre solution, plus efficace, consiste à confier aux élèves une co-observation qui prenne en compte le nombre de réalisations ou de tentatives effectuées par chacun d'entre eux dans la tâche proposée. Cette observation est différente en fonction des organisations. Un fonctionnement en binômes ou trinômes (natation, athlétisme, gymnastique, activités d'expression, APNN, etc.) est, en ce sens, très efficace, mais pour des groupes plus nombreux ou dans d'autres activités (sports collectifs, combat, activités duelles, etc.) il convient de déléguer la fonction d'observateur à un responsable, un manager, un juge, un arbitre, etc. Avec certaines classes et dans certaines activités l'auto-observation est possible et peut déboucher sur une information fiable pour la mise en place des procédures de remédiations. Dans tous les cas, ces observations doivent être exploitées par l'enseignant au cours de brefs rassemblements à partir desquels il pourra conduire une régulation efficace sur la quantité de pratique, mais aussi une verbalisation sur les difficultés de la tâche et, éventuel-

échecs qui permet, dans certains cas, une régulation quasi mécanique « si je ne satisfais pas à ce critère de réussite je me dirige vers cette situation aménagée », peut également déboucher sur un rôle « d'enseignant ressource » (« si je ne satisfais pas à ce critère de réussite je me dirige vers l'enseignant pour obtenir la régulation nécessaire »). L'identification précise du ou des critères de réussite est indispensable.

• Si la régulation concerne un seul ou peu d'élèves la situation proposée est certainement pertinente et son apprentissage peut se poursuivre, la régulation ne s'adressant qu'aux élèves en difficulté. En revanche, et si toute la classe est concernée, c'est le bien-fondé de la tâche qui est mis en cause et une nouvelle stratégie est à arrêter pour la suite des apprentissages. Une telle remise en cause, même si elle peut être abordée en cours de leçon, influencera forcément la suite du cycle et modifiera les futures propositions didactiques. On entre alors dans le domaine de la régulation de leçon.

La régulation en cours de cycle : bilans des leçons

L'étude des documents fournis par les enseignants permet de dégager trois erreurs.

- Les bilans généraux, non structurés.
- Les bilans comportementaux qui s'intéressent essentiellement au climat de la leçon et ne font apparaître finalement que le plaisir ou le déplaisir éprouvé par l'enseignant.
- Les bilans comportementaux individualisés qui s'attachent à la façon d'être de quelques élèves pour un constat, certes intéressant sur le carnet de correspondance, mais sans grand profit en ce qui concerne la régulation de la conduite pédagogique.

D'autres bilans sont opérationnels et certains enseignants savent se donner les moyens d'une régulation efficace. Pour autant, proposer une méthodologie possible semble utile : elle se référera aux conditions qui permettent d'organiser l'acte d'enseignement.

Bilan de leçon et objectifs retenus

Cette partie du bilan concerne à la fois le « quoi apprendre » et la « vérification des acquis ». Concernant les apprentissages le bilan de la leçon doit répondre à la question : « les élèves ont-ils atteint les objectifs fixés pour cette leçon ? ». La réponse sera le plus souvent qualitative et quantitative. Le qualitatif précise les conditions de la réussite, le quantitatif désigne les élèves qui satisfont (ou pas) aux exigences retenues.

Bilan de leçon et conduite pédagogique

Dans son bilan de leçon l'enseignant doit s'attacher à la critique de la conduite pédagogique. Pour ce faire, il doit distinguer ce qui dans ses interventions, se rapporte à la mise en œuvre et à la régulation des apprentissages qu'il propose et ce qui est du domaine de l'intervention « disciplinaire », c'est-à-dire ce qui intéresse le comportement des élèves. La fréquence ou plus exactement la trop grande fréquence de ce type d'interventions alerte l'enseignant qui doit, dans son bilan, non seulement la mentionner mais aussi tenter de la qualifier en en distinguant la nature.

La régulation de fin de cycle

L'évaluation terminale constitue naturellement une partie importante du bilan en situant les élèves au regard des compétences mises en



apprentissage pendant le cycle d'enseignement. Avant d'être exploité pour réguler le projet d'enseignement, ce « bilan des acquis » doit être mis en rapport avec les objectifs poursuivis et les conditions matérielles qui ont accompagné le déroulement du cycle d'apprentissage.

Ce bilan établi, il reste à l'enseignant à en tirer les conséquences au regard de son projet d'enseignement pour cette classe et, éventuellement, d'apporter les ajustements nécessaires pour la suite de l'année scolaire, voire pour la suite de la scolarité de ces élèves.

CONCLUSION

Présente à tous les stades du processus éducatif la régulation de l'enseignement est la condition indispensable à la mise en cohérence des différents projets éducatifs avec la réalité des populations scolaires concernées. Parce qu'elle s'effectue pendant ou dans l'environnement immédiat de l'acte d'enseignement, elle garde une authenticité qui la préserve des excès de certains discours qui échappent souvent à la réalité du contexte scolaire. Le souci légitime qu'ont les enseignants de participer plus activement à la définition des objectifs attribués au système éducatif et, partant, à l'attribution des moyens de fonctionnement, trouve sa justification dans les conséquences qu'ils tirent de la régulation de leurs enseignements. En affinant et en rendant plus opérationnels les différents projets la régulation participe de façon primordiale à la qualité des enseignements et à la réussite des

élèves. « Préparer, mettre en œuvre et évaluer » constituent les bases de la profession de l'enseignant. Dans chacune de ces phases la régulation joue un rôle primordial : elle influence la conception et la préparation, elle est partie intégrante de la conduite de la leçon et elle précise les contenus et les conditions de l'évaluation. Elle participe à l'adaptation et à la mise à jour des différents projets et demeure la condition indispensable de la différenciation pédagogique.

Alain Derlon

IA-IPR EPS,

Saint-Denis - La Réunion.

(1) Georges Ch., *Apprendre par l'action*, PUF, 1983.

(2) Nous faisons ici allusion au « triangle pédagogique » tel qu'il est défini par Jean Houssaye dans « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique » in *La pédagogie : une encyclopédie aujourd'hui*, ESF, 1993.

(3) Piéron M., *Enseignement des activités physiques et sportives*, Presses universitaires de Liège, 1988.

(3a) D'après J. Costello et S. Laubach, *Student behavior* 1978, 60 % du temps de la leçon est consacré à recevoir l'information ou à attendre, 15 % à l'engagement dans la tâche, 10 % au jeu, le reste étant utilisé par les déplacements, l'organisation matérielle, l'observation, l'aide, etc.

(4) Famosse J.-P., *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, INSEP, 1990.

(5) « Remédiation », bien que le terme soit proscrit par les dictionnaires il est couramment utilisé dans le langage professionnel de l'EPS. Le verbe « remédier » (porter remède) correspond pourtant bien à l'action de l'enseignant pédagogique.

(6) Voir « Les exigences bioénergétiques des tâches motrices » de Marc Durand in *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportives*, Dossier EPS n° 1, éd. Revue EPS, 1983.

(7) Si cet ajustement n'est pas réalisé par l'enseignant, il existe de fortes probabilités pour que l'élève redéfinisse les contraintes de la tâche lui-même : il « triche ».

(8) Bertsch J., Le Scanff C., *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissage*, PUF, 1995.

(9) Meirieu P., *Lettres à quelques amis politiques sur la République et l'état de son école*, Plon, 1998 : « (la) médiation des rituels de prise de parole, rituels dans l'organisation du travail de groupe, la gestion de l'espace et du temps qui endiguent petit à petit les passions, contraignent de surcroît à l'impulsion et favorisent la réflexion ».

(10) Bloom B., *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaires*, éd., Labor, 1979.

(11) Therme P., *L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive*, PUF, 1995.

ABONNEZ-VOUS OU RÉABONNEZ-VOUS AUX

Contact :
IOS - Revue EPS abonnements
60-62, rue de Wattignies
75580 Paris Cedex 12
Tél. 01 49 29 66 07 - Fax 01 49 29 65 90

REVUES EP.S ET EPS 1