



HAL
open science

L'utilisation de la vidéo et de la métacognition pour faciliter l'apprentissage en Éducation Physique et Sportive

Laura Gros, Guillaume Clerc

► **To cite this version:**

Laura Gros, Guillaume Clerc. L'utilisation de la vidéo et de la métacognition pour faciliter l'apprentissage en Éducation Physique et Sportive. Education. 2013. dumas-00968241

HAL Id: dumas-00968241

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00968241>

Submitted on 31 Mar 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2012-2013

Master Métiers de l'enseignement scolaire

Mémoire professionnel de deuxième année

L'utilisation de la vidéo et de la métacognition pour faciliter l'apprentissage en Education Physique et Sportive

Présenté par GROS Laura et CLERC Guillaume

Discipline : Education Physique et Sportive

Responsable du mémoire : Monsieur GRILLET

Sommaire

Introduction	3
Cadre théorique	4
I. Volet scientifique	4
A. La métacognition, une aide au service des apprentissages	4
B. L'utilisation de la vidéo en EPS	6
C. La construction de la règle.....	7
D. La coopération en EPS	9
II. Volet didactique	10
A. Le jeu collectif	10
B. La conception d'une séquence.....	11
Problématique	13
Méthodologie	14
A. Le contexte et le terrain d'étude	14
B. Le dispositif pédagogique.....	14
a) Les objectifs de la séquence.....	14
b) La démarche pédagogique	15
c) La présentation de la séquence.....	15
d) Le choix des équipes	17
C. Le recueil de données et le traitement des données	17
Résultats	18
A. La vidéo permet-elle la construction de la règle ?.....	18
B. La règle implique-t-elle l'émergence des principes d'action ?.....	20
C. Les principes d'actions favorisent-ils la coopération ?	21
Discussion	22
A. La vidéo permet-elle la construction de la règle ?.....	22
B. La règle implique-t-elle l'émergence des principes d'action ?.....	24
C. Les principes d'action favorisent-ils la coopération ?	25
D. La vidéo est-elle un outil pour la métacognition ?	27
Conclusion	29
Bibliographie	31
Remerciements	32
Annexes	33

Introduction

L'Education physique et sportive est une discipline scolaire riche au niveau des apprentissages de par ses activités, ses contenus, ses lieux de pratique... Elle permet à l'élève d'acquérir des compétences tant sur un plan moteur, que social et affectif, ou cognitif et informationnel. Il est légitime de s'interroger sur la façon d'enseigner cette discipline.

Notre réflexion est axée sur la manière de provoquer des échanges (entre les élèves, et entre le maître et les élèves) en s'appuyant sur la métacognition, pour favoriser les apprentissages en EPS. Nous avons utilisé la vidéo comme support pédagogique. C'est pourquoi, nous pouvons nous demander en quoi la vidéo est un outil pour la métacognition ?

Pour répondre à notre questionnement, nous avons choisi l'activité sportive du « touch rugby ». Les conditions matérielles de l'école dans laquelle nous avons effectué notre stage étaient telles que nous n'avons que la cour de récréation pour pratiquer l'EPS. De plus, en vue du niveau de classe attribué, le CP, nous nous sommes orientés vers les jeux collectifs. Nous avons choisi comme activité support le « touch rugby » pour créer un cadre de base qui correspond aux compétences des élèves acquises dans des séquences précédentes. Cependant, nous nous sommes détachés de la pratique sociale de référence afin de créer, par la construction des règles avec les élèves, un jeu structuré et adapté à nos élèves. La pratique de jeu collectif entraîne l'apprentissage de la coopération au sein de l'équipe, aspect qui commence à s'observer chez nos élèves.

Lors de notre réflexion, nous commencerons par définir un cadre théorique. Puis, nous exposerons notre problématique et nos hypothèses. Nous présenterons notre méthodologie. Nous montrerons nos résultats avant de les discuter.

Cadre théorique

I. Volet scientifique

A. La métacognition, une aide au service des apprentissages

Le concept apparaît aux Etats-Unis dans les années 70. Il est traduit d'abord en français par « auto questionnement ». PIAGET parle ensuite de la « prise de conscience » face aux apprentissages. (GRANGEAT M. et MEIRIEU P. , 1999).

Quant à FLAVELL (1976), fondateur du concept, il dit que la métacognition est « la cognition sur la cognition » et la définit de la façon suivante : « La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données... La métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret ».

DEVELAY M. (1992) définit quelques années après à son tour la métacognition : « il y a métacognition chaque fois qu'il y a du recul par rapport à l'action pour analyser cette dernière. Les élèves font et regardent faire pour comprendre comment ils ont fait. Le qualificatif d'activité métacognitive sera réservé à tous les instants au cours desquels les élèves travaillent sur leurs stratégies d'apprentissage afin d'englober la compréhension dans un système d'explication qu'ils puissent réutiliser ultérieurement. »

L'enjeu fondamental de l'utilisation de la métacognition est que l'élève élabore un questionnement sur ses propres stratégies d'apprentissage. Il est constructeur et acteur dans la construction de ses savoirs. Il devient peu à peu autonome dans ses progrès et ses apprentissages. Cette capacité permet de faciliter la maîtrise et le transfert des connaissances. (GRANGEAT M. et MEIRIEU P. , 1999).

MEIRIEU (1989) définit quatre grands types d'opérations mentales :

➤ La déduction

Déduire, c'est se placer du point de vue des conséquences d'un acte ou d'un principe, les mettre à l'épreuve de leurs effets, pour stabiliser ou modifier ensuite la proposition initiale.

Pour cela, le maître doit organiser l'expérimentation des conséquences soit par l'expérience tâtonnée dans laquelle le sujet observe les effets concrets de ses actes, suivie d'un travail sur rétroaction ou l'introduction de contre-exemples, soit par l'interaction sociale, qui lui permet d'examiner ses comportements ou ses propositions par l'image qu'autrui lui en renvoie, en s'assurant que chacun a bien effectué le même travail et qu'il y a rotation des tâches.

Il s'agit donc de former le sujet à la démarche hypothético-déductive : « si... alors ... » et « principe de réversibilité ». La réversibilité a lieu lorsque le sujet revient de la conséquence à l'origine.

PIAGET a nommé la déduction « la décentration » : un processus de structuration de l'intelligence intervenant à tous les niveaux cognitifs.

➤ L'induction

Induire, c'est confronter des éléments (exemples, faits, observations) pour en faire émerger le point commun (notion, loi, concept), à partir d'opérations sensori-motrices et concrètes. Il s'agit, par combinaisons successives d'attributs, de faire des hypothèses sur ce qui constitue leur « point commun » pour accéder à une formalisation acceptable. Elle passe du multiple à l'un afin d'accéder à l'abstraction.

Pour cela, Bruner explique que le maître doit choisir des matériaux dans lesquels le concept puisse être identifié afin de faire décrire et reformuler ce qui est vu, lu ou entendu jusqu'à ce qu'émergent des similarités.

➤ La dialectique

L'induction (travail vertical) doit être complétée par une mise en relation des concepts entre eux (travail horizontal). Ce travail sur les idées qui permet de construire des modèles se nomme la dialectique. Dialectiser, c'est donc mettre en interaction des lois, des notions, des

concepts, faire évoluer des variables dans des sens différents, et accéder à la compréhension d'un système.

Pour cela, le maître doit organiser l'interaction entre des éléments en utilisant les formes de jeu adaptées, en ayant le souci que la règle du jeu incarne le mouvement même des notions ou des variables, en imposant la rotation systématique des rôles et en sollicitant la recherche de nouveaux concepts à partir de la compréhension du système.

➤ La divergence

Diverger, c'est mettre en relation des éléments appartenant à des domaines différents et rechercher des associations nouvelles entre les choses ou les notions. PIAGET définit cette pensée comme « syncrétique », un « excellent instrument d'invention ». Ce qui suscite l'imagination n'est pas la liberté mais la contrainte, l'obligation dans laquelle se trouve le sujet de prendre en compte des éléments qui lui échappaient jusque là, et de les mettre en rapport avec ce qu'il connaissait déjà.

Pour cela, le maître doit organiser la rencontre avec l'inattendu en imposant des mises en rapports inhabituelles et en permettant d'évaluer leur pertinence.

B. L'utilisation de la vidéo en EPS

Une équipe pédagogique de l'académie de Poitiers s'est appuyée sur les travaux de CADOPI et GREHAIGNE pour montrer l'intérêt de la vidéo en EPS . Elle soutient que les feedbacks kinesthésiques, oraux ou visuels sont au cœur de tous les apprentissages mais qu'ils ne sont rentables que s'ils sont proches de l'exécution et qu'ils viennent étayer les feedbacks kinesthésiques. La vidéo est donc un outil pertinent qui renvoie un feedback visuel, identique à l'exécution. On se situe ainsi dans ce que VIGOTSKY appelle la « zone proximale de développement ». La vidéo facilite l'apprentissage car elle aide à la compréhension et à la visualisation des problèmes notamment grâce aux arrêts sur images, aux consultations répétées, aux ralentis... Ainsi, cela permet de donner du temps pour analyser et étudier les choix qui se sont faits dans l'instantanéité de l'action. Cet apprentissage fait référence à l'opération mentale que MEIRIEU appelle la déduction, les élèves observent les effets concrets de leurs actes.

Les nouvelles pratiques pédagogiques dans l'enseignement orientent vers le développement des technologies numériques. Le portail numérique « éducol » a créé un dossier « apport des TICE (technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement) en EPS » et a exposé les plus-values de l'utilisation de la vidéo. Quant à l'académie de Grenoble, elle propose un document complémentaire.

L'utilisation de la vidéo crée un apprentissage ludique et motivant. Elle donne envie aux élèves de participer et de s'impliquer dans la séance. Elle permet de valoriser le travail des élèves et de mettre en valeur le statut de l'erreur comme un facteur d'apprentissage. Elle est au cœur d'une évaluation formative et est un excellent outil de mémorisation.

De plus, elle assure la continuité pédagogique entre les séances car elle sollicite la réactivation en début de chaque séance, ce qui crée un réel lien entre les apprentissages.

Ensuite, elle objectivise les observations. Elle permet le développement d'un regard critique sur sa propre pratique. Elle facilite la prise de conscience des réponses motrices adaptatives ce qui permet une évolution plus rapide pour accéder à l'étape suivante. Elle amène à une confrontation collective des différents points de vue et à de nombreux échanges constructifs. Cet apprentissage fait référence à l'opération mentale que MEIRIEU nomme la dialectique qui met en interaction plusieurs éléments permettant d'émettre une réponse.

L'image aide l'enfant à modifier son comportement et à formuler des règles d'action qui l'ont conduit à la réussite parce qu'elle facilite les feedbacks et l'engagent dans une démarche active d'analyse.

C. La construction de la règle

Dans les années 90, BROUSSEAU propose une définition de la règle : « La règle est un contrat qui acte une convention entre plusieurs personnes. Cela sous-entend un accord à l'amiable avec des clauses ».

Quant à MEARD, il parle de la règle particulièrement en EPS. Il définit tout d'abord deux types de règles : les règles à fonction sociale (les règles institutionnelles, les règles du jeu, les

règles de sécurité et les règles groupales) et les règles d'apprentissage qui organisent le rapport au savoir (les principes d'action). De plus, il détermine quatre types de comportement en rapport à la règle : type d'action anomique (l'élève déclenche des conflits par des transgressions graves), type d'action hétéronome (l'élève obéit passivement, il subit la règle), type d'action autorégulé (l'élève donne du sens à la règle, il comprend sa fonction), type d'action autonome (l'élève est capable de transférer ce qu'il a compris dans d'autres situations).

GREHAIGNE qualifie de « règles d'action » ce que MEARD appelle « principes d'action ». Il définit la règle d'action comme « une auto-consigne efficace dans une tâche donnée et qui permet de réussir ». Il soutient que « l'enfant apprend si, confronté à un problème nouveau mais compatible avec ses ressources, il transforme son comportement et formule les règles d'action qui l'ont conduit à la réussite ».

PIAGET rend compte d'un autre regard sur la règle en analysant le rapport entretenu par l'enfant avec la règle en fonction de l'âge. De 0 à 2 ans, l'enfant est dans l'anomie, la notion de règle n'existe pas encore. De 4 à 7 ans, l'enfant commence à assimiler la notion de règles et de devoirs. Il accepte les règles mais uniquement lors de l'activité. PIAGET se prononce donc pour la mise en place de situations de coopération qui influent sur la construction du respect mutuel entre pairs. La réciprocité de la règle reste pour les élèves un paramètre encore nouveau. A partir de 7 / 8 ans, c'est le stade de la coopération naissante, toutefois l'enfant a encore une incertitude concernant l'acceptation des règles, qu'il s'efforce de respecter. La compétition et le désir de gagner font leur apparition, l'unification des règles se renforce. C'est à partir de 11 / 12 ans que les enfants s'intéressent aux règles et à leur codification. Ils s'entendent pour faire usage des mêmes règles et contrôlent que tous respectent ces règles.

D'un point de vue didactique, dans les jeux traditionnels, les règles peuvent être modifiées après consentement mutuel réalisé entre joueurs. Pour jouer, il faudra d'abord proposer des règles de départ simples, des règles minima qui permettront à l'enfant de pratiquer l'activité sans rentrer dans les complications et les subtilités du règlement fédéral codifié par les instances officielles. Ultérieurement, face à des situations nouvelles apparues en cours de jeu et sources de problèmes, l'introduction de nouvelles règles se révélera progressivement nécessaire pour compléter le « minimum » de départ. (BAYER C. , 1995).

D. La coopération en EPS

Dans les années 60, un courant en EPS, engagé par le docteur LÉBOUCH, a centré ses intérêts sur « le joueur en tant qu'individu coopérant avec des partenaires, donc intégré au sein d'un collectif et s'opposant à des adversaires ».

Face à ce courant, BAYER (1995) réagit en dénonçant que si, vus de l'extérieur, les enfants, avant onze ans environ, semblent jouer ensemble en coopérant et en s'aidant mutuellement, en réalité ils jouent côte à côte, chacun pris par son propre jeu, ne daignant prêter attention à l'activité de l'autre que dans l'éventualité d'y puiser des éléments susceptibles de procurer plaisir et satisfaction.

Ces idées se retrouvent dans les travaux en psychologie de PIAGET, qui s'est attaché au développement de l'enfant. Il définit la coopération comme « l'ajustement de la pensée ou des actions personnelles à celles des autres, avec une mise en relation réciproque des perspectives ». Il distingue plusieurs stades dans le développement de l'enfant : le stade sensorimoteur (de 0 à 2 ans), le stade préopératoire (de 2 à 7 ans), et le stade des opérations concrètes (de 7 à 12 ans). De 2 à 7 ans, grâce à l'apparition du langage, les conduites sont profondément modifiées sous leur aspect affectif (développement des sentiments interindividuels, développement d'une affectivité interne) aussi bien qu'intellectuel (début de la socialisation de l'action, apparition de la pensée, intériorisation de l'action). L'enfant devient capable de reconstituer ses actions passées sous forme de récit et d'anticiper les actions futures par la représentation verbale. Cependant, l'enfant reste inconsciemment centré sur lui-même et sur son propre point de vue. C'est à partir de 7 ans que l'enfant devient capable de coopération parce qu'il dissocie son point de vue et celui des autres pour les coordonner. Les discussions deviennent possibles, le langage égoцентриque disparaît. L'enfant devient susceptible d'un début de réflexion. La décentration est une forme de régulation liée à la prise de conscience de l'action propre et de ses résultats.

Du point de vue didactique, la coopération est une composante essentielle de l'apprentissage en EPS où l'on va coopérer pour réussir. En cycle 2, la coopération est nécessaire pour atteindre un but. Des didacticiens ont défini des facteurs psychosociaux qui déterminent les activités de nature coopérative : la coopération même (la communication, la cohésion, les

relations interpersonnelles...), mais aussi l'acceptation de tous, l'engagement (chacun contribue à la réussite selon ses capacités), le plaisir...

II. Volet didactique

A. Le jeu collectif

La pratique des jeux collectifs en EPS fait référence à des compétences du socle commun. Dans le palier 6 (compétences civiques et sociales), il est inscrit que l'élève « doit connaître les règles de la vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose », « doit être capable de respecter les règles ». Dans le pilier 7 (autonomie et initiative), il est inscrit que l'élève « doit être capable d'identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution ».

Les jeux collectifs se retrouvent aussi dans les programmes et leurs progressions (BO du 5 janvier 2012) où il est cité : « Les cycles d'activités doivent permettre un temps d'exploration, la recherche de solutions, le réinvestissement et des temps d'évaluation ainsi que, progressivement, la recherche de régularité et d'amélioration. Les connaissances sur soi, sur les autres, sur l'activité, font l'objet de temps d'échanges et de formalisation écrite. »

La compétence spécifique mise en jeu est « coopérer et s'opposer individuellement et collectivement ». Il s'agit de « coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents ». Au cours préparatoire, les jeux de ballon visent à développer les compétences suivantes : « enchaîner et coordonner plusieurs actions (ramasser, manipuler, passer le ballon), se déplacer vers le but pour marquer, faire progresser le ballon collectivement, s'interposer pour gêner la progression adverse ou tenter de récupérer le ballon, savoir se rendre disponible pour aider un partenaire qui est porteur du ballon ».

La logique interne de l'activité est la suivante : les jeux collectifs sont des jeux dans lesquels les membres d'une équipe coopèrent pour atteindre un but commun, en s'opposant à celui des autres équipes, dans un système de règles.

Les jeux collectifs se construisent autour des paramètres suivants : la cible, les relations de coopération, l'espace de jeu, le statut des joueurs, les relations d'opposition, les interventions sur la balle.

B. La conception d'une séquence

Selon BAYER (1995), l'apprentissage des jeux collectifs peut se subdiviser en trois phases. Ces phases sont en relation étroite avec les opérations mentales définies par MEIRIEU.

La première phase est une période « d'orientation – investigation ». Le sujet est dans une activité faite d'essais, d'erreurs et de tâtonnements. Il se trouve confronté à une situation problème à résoudre. La découverte de solutions se fait après une recherche exploratoire où interviennent les événements vécus par l'enfant. Cette phase permet l'expérience du milieu, en optimisant les capacités de création, de découverte et de compréhension. Au départ, la seule consigne de jeu à donner aux élèves est la définition précise du but à atteindre.

Le fait de proposer des jeux sportifs collectifs institutionnalisés peut priver l'enfant de ses facultés d'expression personnelle et d'invention. Des éducateurs ont donc pensé adapter aux débutants ces jeux par exemple en aménageant des règles, en adaptant le matériel... Ces aménagements ont soulevé diverses questions comme : « Ne dénature-t-on pas l'activité en voulant la rendre plus accessible à l'élève ? », « Les rencontres inter-équipes s'avèrent-elles encore possibles ? »... Des réponses ont été formulées telles que : « Ne vaut-il pas mieux, lorsque des enfants d'une dizaine d'années réclament spontanément de « faire du foot », les laisser s'organiser, appliquer librement les règles qu'ils désirent sans introduire la présence contraignante de l'adulte ? », « Ils font l'expérience magnifique de la règle acceptée de tous, transformable selon les vœux du groupe et à laquelle chaque joueur aspire à se conformer ».

La deuxième phase est une période d'« habitude – conjonction ». Il s'agit de réduire les excitations confuses et désordonnées de la première phase, en aménageant le milieu pour que les éléments essentiels deviennent significatifs pour l'élève. L'élève doit avoir une augmentation de ses possibilités face aux problèmes à résoudre. Le phénomène de prise de conscience apparaît comme un processus indispensable et irremplaçable. Dans ce phénomène de prise de conscience, les échecs et les désadaptations représentent des moments nécessaires. Par leur analyse, leur conceptualisation et leur représentation mentale, c'est-à-dire le pourquoi

de l'échec ou de la réussite, ils facilitent la réorganisation des données du complexe perceptivo-moteur par feedback.

La troisième phase est une période de « renforcement » ou de « stabilisation ». L'automatisation d'une habileté motrice, si elle a sollicité la prise de conscience, débouchera sur l'acquisition de conduites plastiques, qui, pour leur réalisation, n'auront plus besoin de l'intervention du cortex.

En adaptant les jeux aux élèves, nous sommes au cœur de ce que CHEVALLARD appelle la transposition didactique, c'est-à-dire le passage « du savoir savant au savoir enseigné ». Deux étapes sont mises en évidence : la transposition didactique externe (transformation des savoirs et des pratiques en objectifs et programmes scolaires) et la transposition interne (transformation des objectifs en contenus effectifs de l'enseignement). Cette transposition didactique est indispensable pour viser la réussite de tous les élèves en EPS.

Problématique

La vidéo est-elle un outil pour la métacognition ?

Nous répondrons à cette interrogation à travers trois questions plus spécifiques.

La vidéo permet-elle la construction de la règle ? Nous émettons l'hypothèse que la vidéo permettrait aux élèves de faire ressortir le problème et de proposer une règle permettant sa résolution.

La règle implique-t-elle l'émergence des principes d'action ? Nous pensons que l'élaboration de la règle par les élèves va favoriser la modification de leurs conduites motrices en leur permettant de formuler des principes d'action (« comment je fais pour réussir ? »).

Les principes d'actions favorisent-ils la coopération ? Nous supposons que la mise en œuvre des différents principes d'action va créer de la coopération chez les élèves, très peu présente en début d'apprentissage.

Méthodologie

A. Le contexte et le terrain d'étude

Nous avons effectué notre stage d'observation Master 2 à l'école CAFFE élémentaire. C'est à cette occasion que nous avons effectué notre étude d'expérimentation pour notre mémoire. Nous avons été affectés dans la classe de Norbert FEAZ, une classe de 23 élèves de CP. Notre stage s'est déroulé les lundis et les mardis du 19 novembre au 11 décembre 2012. Pour notre intervention en EPS, une plage horaire d'une heure les matins après la récréation a été réservée. A cause de contraintes organisationnelles, nous n'avons pu mettre en œuvre que 6 séances d'EPS (sur 8 jours de stage).

B. Le dispositif pédagogique

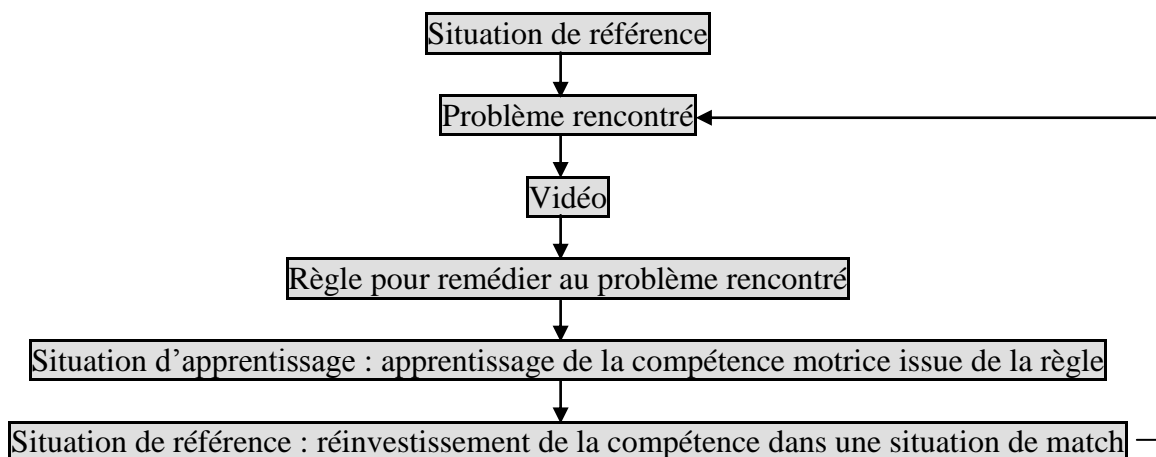
a) Les objectifs de la séquence

Les objectifs de la séquence sont les suivants :

- Jouer à un jeu collectif avec un objet en mouvement (un ballon)
- Construire des règles
- Etre capable de comprendre des règles et de les respecter
- Etre capable de coopérer avec ses partenaires
- Avoir une réflexion sur son activité (métacognition) à partir d'observation vidéo

b) La démarche pédagogique

Nous avons élaboré un schéma qui illustre notre démarche pédagogique.



c) La présentation de la séquence

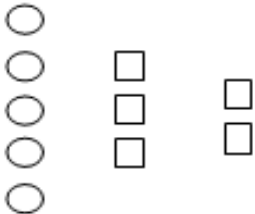
Le temps de pratique

- Un échauffement ritualisé : le jeu des crocodiles
- Des séances d'évaluation

Séances	Situations	Critères d'évaluation
<u>Séance 1</u> : Evaluation diagnostique	<u>Situation de référence</u> : « le touch rugby » avec une seule règle (on marque un point en amenant la balle derrière la ligne de l'adversaire) et le cadre de base (un terrain, un ballon)	- Nombre de transmissions de balle réussies (la balle est conservée par l'équipe) - Nombre de transmissions de balle non réussies (la balle est perdue par l'équipe) - Nombre d'attrapes (qui conduisent à donner la balle à l'équipe adverse) - Nombre de déplacements dans un espace libre (joueur qui se déplace seul dans un espace sans défenseur)
<u>Séance 6</u> : Evaluation sommativ	<u>Tournoi</u> : jeu de l'attrape rugby avec les règles construites et le cadre mis en place au cours de la séquence.	- Nombre de personnes différentes qui touchent la balle par action - Nombre de points marqués

Nous avons fait le choix d'évaluer les élèves en collectif, notamment parce qu'un de nos objectifs de séquence était la coopération.

- Des séances d'apprentissage de la coopération

Séances	Objectifs	Situations d'apprentissage	Réinvestissement dans la situation de référence
<u>Séance 2</u> : Coopérer par la transmission de balle	Etre capable de transmettre la balle à un partenaire.	- Jeu des horloges - Relais – chaîne avec déplacement et transmission de balle	Match à thème (+ 1 point si 3 transmissions de balle réussies) avec les règles construites
<u>Séance 3</u> : Coopérer par l'attrape	Etre capable d'attraper le porteur de balle.		Match à thème (+ 1 point si un joueur est attrapé) avec les règles construites
<u>Séance 4</u> : Coopérer par la participation de tous	Etre capable de coopérer avec l'ensemble de ses coéquipiers	- Passe la balle à ton coéquipier - Relais – chaîne avec déplacement et transmission de balle	Match avec les règles construites
<u>Séance 5</u> : Coopérer par l'adaptation du terrain de jeu	Etre capable d'utiliser à bon escient l'espace de jeu.	Jeu des crocodiles	Match avec les règles construites

Le temps de métacognition

Le temps de la métacognition est organisé pendant 15 minutes, en classe, en début de chaque séance. Tout d'abord, les élèves rappellent des règles mises en place. Puis, l'intervenant diffuse la vidéo préparée qui illustre un problème rencontré lors de la dernière situation de référence mise en place. A partir de cette vidéo, les élèves identifient le problème soulevé, ce qui entraîne une discussion entre les élèves et entre le maître et les élèves. Ensuite, une question est posée : « Quelle règle peut-on mettre en place pour remédier au problème ? ».

Les élèves font des propositions et le groupe se met d'accord sur une règle. L'intervenant finit par annoncer l'objectif de la séance pratique (répondant à la mise en place de la règle) : « Aujourd'hui on va apprendre à... ».

d) Le choix des équipes

Notre séquence a été précédée par une séquence de jeu collectif sans ballon où l'enseignant de la classe avait mis en place quatre équipes relativement homogènes entre elles. Nous avons fait le choix de garder ces mêmes équipes pour plusieurs raisons : tout d'abord, parce que cela nous a permis un gain de temps puisque les élèves connaissaient précisément leur couleur d'équipe et donc la chasuble à prendre en début de séance. Ensuite, parce qu'un des objectifs de notre séquence est la coopération au sein d'une équipe, les compétences déjà acquises au sein d'une équipe pourront être poursuivies. Puis, parce que l'idée d'équipes homogènes entre elles nous a semblé pertinente de manière à ce que toutes les équipes puissent se rencontrer lors d'une situation de match.

Cependant, nous pouvons énoncer une limite à l'hétérogénéité au sein d'une même équipe : les moins bons sont souvent les joueurs les moins impliqués dans le jeu. Dans ce cas, il peut être intéressant, à certains moments de la séquence, d'effectuer des équipes homogènes, où chacun peut travailler selon ses besoins et ainsi être impliqué d'avantage dans des situations de jeu.

C. Le recueil de données et le traitement des données

Le support choisi pour travailler notre séquence avec les élèves a été celui de la vidéo. Il nous a permis de mieux cibler les difficultés de l'ensemble du groupe classe dans l'activité et d'y remédier en adaptant les apprentissages pour la réussite de tous. En effet, grâce à cet usage nous pouvons observer, une fois la séance finie, les problèmes rencontrés.

Les critères d'évaluation ont été instaurés en lien avec les apprentissages visés de la séquence. Des grilles d'évaluation avec des données quantitatives ont facilité le recueil de données.

Résultats

A. La vidéo permet-elle la construction de la règle ?

Lors de la séance 1, quatre règles sont instaurées. Tout d'abord, lors de la passation des consignes, une règle a été mise en place, celle de la sécurité. L'intervenant a demandé aux élèves quelle sanction aurait un joueur qui fait mal à un autre. Les élèves ont tous été d'accord pour dire : « je fais mal, je sors du jeu ». Puis, un élève a questionné, suite à la passation de consigne : « on peut faire des passes ? ». L'intervenant demande l'avis aux autres élèves et tous semblent du même avis, à savoir autoriser les passes. Ensuite, après quelques secondes de jeu, nous constatons que les élèves se jettent en tas sur la balle. L'intervenant stoppe le jeu et demande aux élèves de parler sur ce qui vient de se passer. Les élèves se rendent compte qu'ils se sont tous jetés sur la balle. L'intervenant propose que dès qu'un joueur ou la balle est attrapé, la balle est donnée à l'adversaire. Enfin, une dernière règle est instaurée lors de cette première séance, celle de la touche. En effet, un élève fait la remarque que plusieurs joueurs sont déjà sortis du terrain. Après discussion, les élèves proposent que lorsqu'un joueur sort du terrain, il sort du jeu pendant 30 secondes et donne la balle à l'adversaire.

Les séances suivantes font l'objet d'un travail de métacognition en classe, à partir de vidéo. Le tableau suivant présente les règles élaborées.

Séances	Problèmes soulevés par la vidéo	Réflexions des élèves	Règles mises en place
2	Très peu de passes et beaucoup de pertes de balle dans les passes.	- « Noa ne rattrape pas la balle ». - « Léane garde la balle ». - « Les oranges ont marqué un point parce que Clara a donné la balle à Lucie qui l'a donnée à Lino ».	La transmission de balle : « Je peux faire une passe ou donner la balle à mon coéquipier ».

3	Les élèves se « disputent » la balle et attrapent la balle.	<ul style="list-style-type: none"> - « Lino prend la balle dans les mains de Rayen », - Les élèves proposent que l'on n'ait plus le droit d'attraper la balle. L'intervenant intervient : « oui, mais comment je peux prendre le ballon à mes adversaires ? ». 	L'attrape : « Je dois attraper le joueur (pas le ballon) et quand je suis attrapé je pose le ballon au sol ».
4	Les élèves se transmettent la balle entre copains, certains joueurs sont absents du jeu, les garçons jouent « entre eux ».	<ul style="list-style-type: none"> - L'intervenant oriente l'observation : « regardez Izrak », « regardez Elora »... - « C'est toujours Izak qui a la balle ». - « Les filles n'ont jamais la balle ». - « Elora ne joue pas ». 	Le joker : « Le joker doit avoir touché la balle pour que mon équipe puisse aller marquer un point. »
5	Les joueurs sont vite regroupés, ils sont vite attrapés, ils ont peu d'espace pour aller marquer.	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves ont beaucoup de mal à discuter sur le problème rencontré. - L'intervenant pose des questions : « est ce que vous pouvez beaucoup courir quand vous avez le ballon ? ». - « Non, on est tout de suite attrapé », « on est serré »... - L'intervenant demande « où peut-on avoir plus d'espace ? » - « Sur le terrain de foot » 	Le terrain : « L'espace de jeu est agrandi pour avoir plus d'espace. »

Nous notons que la règle de l'arrêt de jeu a été instaurée à l'issue de la séance 3. Jusque là, l'arbitre tapait des mains pour arrêter le jeu. Les élèves n'entendaient pas toujours le signal

dans le jeu. Nous avons expliqué que désormais, l'arbitre allait utiliser un sifflet. Les élèves ont tout de suite assimilé : « au coup de sifflet, j'arrête de jouer ».

Nous précisons que dans notre séquence, nous faisons la distinction entre « faire une passe » où la balle a un temps de vol et « donner la balle » où la balle est transmise de mains en mains.

Le tableau, présenté en annexe 1, récapitule les règles construites et complétées avec les élèves au fil des séances.

B. La règle implique-t-elle l'émergence des principes d'action ?

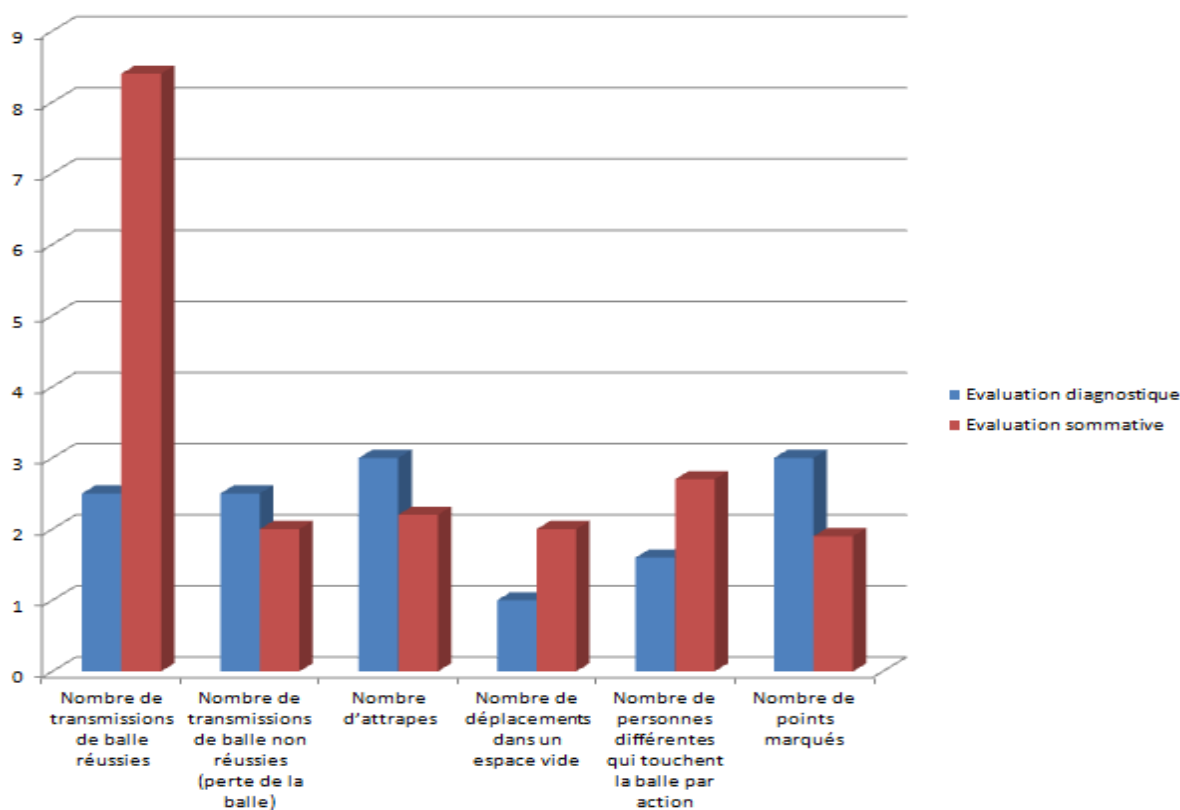
En séance 6, une vidéo présentant des actions de jeu très intéressantes est montrée aux élèves. L'intervenant propose alors de faire un bilan de toutes les actions faites permettant aux joueurs de réussir à marquer un point. Il reprend alors les différentes règles et demande ce que les élèves ont appris dans les situations d'apprentissage, et qui permet de réussir. C'est ainsi qu'ont émergé les principes d'action.

Le tableau suivant est le tableau élaboré à la suite de la discussion.

<u>Comment je fais pour réussir ?</u>	
La transmission de balle	Je passe la balle à quelqu'un qui est près de moi.
	Je passe la balle avant de me faire attraper.
	Je colle la balle contre moi quand je la reçois.
L'attrape	J'attrape le joueur et je le serre.
La participation de tous / le joker	Je joue avec tous mes coéquipiers.
	Je donne la balle au joker le plus tôt possible.
L'espace de jeu	J'avance où il n'y a personne.

C. Les principes d'actions favorisent-ils la coopération ?

Nous avons mis en place deux situations d'évaluation (diagnostique et sommative) où nous avons évalué les élèves, par équipes, sur des critères quantitatifs. Afin de traiter les résultats nous avons fait la moyenne des données par critères de chaque équipe.



	Augmentation	Diminution
Nombre de transmissions de balle réussies	70 %	
Nombre de transmissions de balle non réussies		38 %
Nombre d'attrapes		27 %
Nombre de déplacements dans un espace vide	52 %	
Nombre de personnes différentes qui touchent la balle par action	40 %	
Nombre de points marqués		52 %

Discussion

A. La vidéo permet-elle la construction de la règle ?

De manière spontanée, les élèves ont produit des comportements plus ou moins adaptés aux situations de jeu. Selon BAYER (1995), ce temps de pratique correspond à une phase d'investigation où les élèves expérimentent le milieu.

Nous avons utilisé la vidéo comme support du questionnement chez les élèves. Hormis pendant la première séance, les temps de métacognition se faisaient en classe. Grâce aux situations de jeu sélectionnées, les élèves ont su identifier un problème, et discuter sur l'élaboration d'une règle. En ce sens, le tableau de règles montre que l'utilisation de montage vidéo a permis de faire construire les règles du jeu par les élèves. Comme il est inscrit sur divers documents des sites académiques, la vidéo sollicite une démarche active d'analyse chez les élèves à partir d'une visualisation des problèmes. Néanmoins, il aurait été pertinent d'effectuer également des temps de métacognition pendant la pratique afin que les élèves mettent directement en œuvre leurs réflexions, ce qui permettrait ainsi de solliciter la mémoire à court terme. Il aurait été pertinent d'effectuer aussi des temps de métacognition pendant la séance (sollicitation de la mémoire à court terme), puis de la renforcer par une projection vidéo en classe. On aurait ainsi permis un réinvestissement plus important et vraisemblablement un « ancrage » plus fort.

A travers la réflexion, l'intervenant a pour rôle de susciter des questionnements chez les élèves et de les amener à trouver eux-mêmes les réponses. En sélectionnant les images qu'il a retransmises, il a orienté les élèves vers le problème qu'il a lui-même identifié. Ceci est adapté au niveau de classe.

Parmi les quatre règles mises en place lors de la première séance pratique, deux ont évolué suite à l'observation d'une vidéo. Il est ici important de faire comprendre aux élèves, comme le soutient BAYER (1995), que si certaines règles ne se discutent pas, comme les règles de sécurité, d'autres peuvent évoluer au cours de la séquence. Par exemple, la règle sur la passe a

été affinée. Etant donné que les passes conduisaient à de nombreuses pertes de balle, la transmission de balle de main en main a été autorisée afin d'améliorer la fluidité du jeu. De même, la règle de l'attrape a évolué afin de développer la compétence : « être capable d'attraper l'adversaire ». Comme les joueurs n'attrapaient que le ballon lors des premières séances, la règle a précisé d'attraper le joueur. C'est l'utilisation de la vidéo qui a fait émerger chez les élèves la nécessité de faire évoluer certaines règles. Les règles mises en place par les élèves ont conduit à la création d'un nouveau jeu collectif. Ainsi, « le touch rugby » a évolué vers « l'attrape rugby », avec des règles tout à fait adaptées aux besoins du jeu et aux caractéristiques du public.

Dans notre séquence, nous avons remarqué qu'une règle mal adaptée pouvait parasiter le jeu, comme celle du joker. Dans ce cas, les élèves ont bien identifié que certains joueurs n'étaient pas impliqués dans le jeu. De ceci a découlé la mise en place du joueur joker, qui se voit attribuer un rôle et une responsabilité, ce qui l'engage d'avantage dans le jeu. En effet, pour qu'une équipe marque un point, le joker devait avoir touché la balle. Cependant, nous avons observé que certains élèves, proches de la ligne de marque, se rendent compte que le joker n'a pas touché la balle. Ils ne peuvent donc pas marquer de point et sont obligés de « jouer vers l'arrière ». La règle mise en place n'est donc pas appropriée, puisqu'elle pose un nouveau problème. Il aurait été préférable d'instaurer une règle telle que : « si le joueur joker touche la balle, le point compte double », ou de faire évoluer la règle mise en place en utilisant la vidéo.

Au niveau de la mise en œuvre de ces règles dans le jeu, tous les élèves semblent avoir accepté les règles. Nous retrouvons, comme le définit MEARD, deux types de comportement. Certains élèves, une minorité, ont une action hétéronome, ils obéissent passivement et subissent la règle. Ces élèves acceptent les règles sans doute parce qu'ils ont participé à son élaboration. D'autres, une grande majorité, ont une action autorégulée, ils donnent du sens à la règle et comprennent sa fonction. Ces élèves profitent des règles pour progresser dans la pratique. Ces aspects rejoignent la théorie de PIAGET qui stipule que vers 6 ans, l'enfant commence à assimiler la notion de règles et de devoirs.

L'utilisation de la vidéo a permis aux élèves d'identifier des problèmes et d'avoir une réflexion sur les règles à mettre en place.

B. La règle implique-t-elle l'émergence des principes d'action ?

Après la construction de chaque règle, il appartient à chaque élève de devoir la comprendre puis de la respecter. C'est en respectant ces règles que les élèves ont été conduits à développer des principes d'action et des conduites motrices. Le tableau « pour réussir je dois... » montre qu'à partir de la règle les élèves ont su élaborer des principes d'action. Ces principes d'action ont, là encore, émergé à partir des discussions entre les élèves. La vidéo a été également un support à la réflexion.

En classe, les élèves ont tous participé à l'élaboration de ces principes et semblaient tous les avoir assimilés. Cependant, la mise en œuvre de ces principes dans le jeu reste inégalement acquis.

Au niveau de la transmission de balle, les élèves ont bien acquis le fait de passer la balle avant de se faire attraper. La limite se trouve dans la façon de donner la balle. Certains élèves jettent la balle sans regarder où, ils s'en débarrassent. La règle qui leur interdit de se faire attraper et le fait qu'il faille faire la passe sont bien assimilés, mais la façon de le faire n'est pas encore acquise, notamment parce qu'il leur manque les moyens techniques leur permettant de prendre l'information et de transmettre la balle à un coéquipier démarqué. De plus, peu d'élèves collent la balle contre eux à la réception. Ceci peut s'expliquer car seule une situation pendant la séquence permettait ce travail. La maîtrise technique de la passe n'était pas un objectif d'apprentissage prioritaire, la séquence étant plutôt centrée sur la coopération par la transmission de la balle. En outre, la transmission de la balle à un joueur proche est assez fréquente. Cela ne s'explique pas forcément par une volonté du passeur mais par une incapacité à faire des passes plus longues.

Au niveau de l'attrape, les élèves ont tous assimilé qu'il est nécessaire d'attraper les joueurs pour récupérer la balle. On note un meilleur engagement de chaque élève au niveau du contact. Cependant, l'attrape est encore trop timide, les joueurs attrapent du bout des doigts et serrent peu. Cette crainte est sûrement d'ordre affectif. Les élèves ont l'envie d'attraper mais n'osent pas s'engager totalement. On note quand même une attrape de qualité chez de nombreux élèves, surtout chez les garçons, qui réussissent à ceinturer l'adversaire.

Quant à la règle du joker, les élèves ont rapidement trouvé une stratégie pour l'appliquer à bon escient : donner la balle au joker le plus rapidement possible. En effet, on a observé en pratique que les joueurs faisaient la passe au joker au début de l'action, quand chaque équipe est encore dans son camp.

En ce qui concerne l'espace de jeu, beaucoup d'élèves ont mis en œuvre le principe d'avancer où il n'y a personne. L'exploitation du terrain est donc bien assimilée. Nous retrouvons cette capacité chez certains joueurs seulement dans la dernière séance dans laquelle le terrain de jeu a été agrandi. Nous regrettons que les élèves n'aient pas pu jouer plus tôt sur un grand espace. Néanmoins, la règle mise en place aurait pu donner naissance à deux principes d'action distincts, « avancer vers la cible » et « avancer où il n'y a personne ».

La mise en place de la règle de l'arrêt de jeu permet de faciliter le changement des rôles d'attaquants et de défenseurs. Après une attrape ou lors d'une sortie de balle du terrain, la balle revient à l'équipe adverse. A ces moments, l'arbitre prenait le soin de siffler, provoquant ainsi un arrêt de jeu. De plus, après une attrape, l'arbitre replaçait le plus souvent chaque joueur dans son camp. Cela permettait à chacun d'assimiler le changement de statut. Nous remarquons cependant que lors d'une transmission de balle perdue, le changement de statut s'effectuait sans arrêt de jeu. On observe ici la capacité de beaucoup de joueurs à s'adapter au changement de rôle. Malgré le fait que les intervenants n'ont pas insisté sur ce principe d'action lors des temps de métacognition, les élèves semblent avoir réussi à s'adapter à cette règle.

Nous pouvons dire que la métacognition permet l'émergence de principes d'action par les élèves. Néanmoins, sans l'apprentissage des conduites motrices, les élèves n'ont pas toujours les moyens de mettre en œuvre ces principes d'action. Il est important d'articuler les temps de métacognition et les temps d'acquisition des conduites motrices. Notre séquence a manqué de situations d'apprentissage visant à acquérir ces conduites.

C. Les principes d'action favorisent-ils la coopération ?

L'augmentation des transmissions de balle montre la volonté de jouer avec tous ses coéquipiers. Ceci est attesté aussi par l'augmentation des personnes différentes qui touchent la

balle dans une action. L'objectif de « jouer avec » est donc atteint. Cependant, on note certaines limites. Tout d'abord, certains joueurs sont encore très centrés sur eux-mêmes. On observe des joueurs qui préfèrent garder la balle au risque de perdre et de faire « reculer le jeu ». La deuxième limite est le moment de la transmission. Les transmissions de balle se font le plus souvent au début de chaque action quand la défense est encore loin. Les élèves savent qu'il faut transmettre la balle, qu'il faut jouer avec tout le monde, mais pour quelles raisons ? Ce point est sans doute inconnu chez de nombreux élèves.

La diminution du nombre d'attrapes peut s'expliquer par plusieurs raisons. Etant donné l'augmentation des déplacements vers les espaces libres, les attaquants ont pu profiter de ces espaces pour dépasser les joueurs défensifs. De même, avec l'augmentation de la surface du terrain, les attaquants avaient plus de possibilités de déplacement, ils ont pu pénétrer dans les espaces libres. Ou alors, l'augmentation de la transmission de balle peut montrer que les joueurs transmettent la balle à leurs coéquipiers juste avant de se faire attraper. Cet argument est vérifié par l'augmentation du nombre de personnes différentes qui touchent la balle en une action et par l'augmentation des transmissions de balle. Malgré une augmentation de l'engagement au contact des élèves au fil des séances, on observe toujours des attrapes « timides » du bout des doigts où l'adversaire est vite lâché. Depuis la règle de l'attrape, il est bien défini que l'on devait bien attraper le joueur, en le collant contre soi. L'arbitre s'est vu accepter des attrapes « du bout des doigts » en évaluation diagnostique, qu'il n'a pas pu accepter en évaluation sommative.

La diminution du nombre de points marqués s'explique principalement par la règle du joker où l'arbitre s'est vu refuser des points quand le joker n'avait pas touché la balle.

L'engagement de certaines filles reste un problème à résoudre. Si nous faisons l'hypothèse que les filles ne s'engagent pas car « les bons » jouent entre eux, il serait pertinent de former à certains moments de l'apprentissage des équipes de niveau, ou même de « démixter » les équipes. Cela permettrait à chacun de s'engager à son niveau. De plus, un travail spécifique selon chaque groupe de besoin pourrait être effectué.

Nous retrouvons chez certains élèves les propos de BAYER (1995) qui évoquent que les élèves, à cet âge, « jouent côte à côte, chacun pris par son propre jeu ». En ce sens, PIAGET soutient que l'enfant devient capable de coopérer à partir de 7 ans. Il aurait peut-être été

pertinent de montrer aux élèves « pourquoi coopérer en sport collectif ? ». Nous avons quand même évoqué cette question au cours d'une séance où un joueur gardait la balle pour lui. Nous avons testé une situation de jeu avec ce joueur seul contre trois autres joueurs. Il s'est vite vu dans l'impossibilité de trouver des solutions. Cette situation a pu montrer la nécessité de coopérer. Pour insister davantage, il aurait pu être pertinent de proposer le jeu « des déménageurs » avec de « gros objets » où seule la coopération permet de réussir.

Il semblerait que l'émergence des principes d'action dont nous avons discuté précédemment a permis d'améliorer la coopération entre les élèves, ce qui était un objectif prioritaire de notre séquence.

D. La vidéo est-elle un outil pour la métacognition ?

Après avoir répondu à nos questionnements spécifiques, il est intéressant de réfléchir sur notre problématique générale. A partir de notre expérience, nous pouvons affirmer que la vidéo est un outil pour la métacognition.

Selon GRANGEAT et MEIRIEU (1999), l'enjeu de la métacognition est que l'élève élabore un questionnement sur ses stratégies d'apprentissage. La vidéo a été pour nous le support même de ce questionnement.

Selon DEVELAY (1992), la métacognition consiste à « prendre du recul par rapport à l'action pour analyser cette dernière ». Nous avons montré que, grâce à la vidéo, les élèves étaient engagés dans une réflexion où les problèmes émergeaient et où des solutions se construisaient. Ceci rejoint les articles publiés par les académies ou le site « eduscol » qui conseillent l'utilisation de la vidéo comme support d'analyse de la pratique, d'échanges constructifs, de regards critiques...

De plus, DEVELAY (1992) soutient que les élèves doivent pratiquer et regarder faire pour comprendre. La vidéo est un outil efficace pour ce regard puisqu'elle renvoie, selon CADOPI et GREHAIGNE, un feedback visuel identique à l'exécution.

La métacognition peut être liée aux travaux de BAYER (1995). Il soutient que dans une séquence d'apprentissage, une phase d'habituatation doit permettre aux élèves d'augmenter leurs possibilités face aux problèmes à résoudre, ceci par une prise de conscience sur les causes de l'échec ou de la réussite, à l'aide de feedback. Dans notre séquence, la vidéo a permis d'identifier ces problèmes à résoudre. PIAGET définit la métacognition comme cette « prise de conscience ».

Enfin, la vidéo permet la déduction (MEIRIEU, 1989) puisqu'elle apporte des observations des actes des élèves. Ainsi, les élèves ont observé la conséquence de leurs actes et ont pu modifier leur proposition initiale. Par exemple, les élèves voient qu'après un enchaînement de trois transmissions de balle, un point est marqué. Ils déduisent la nécessité de transmettre la balle.

Conclusion

La séquence élaborée vise une compétence civique et sociale importante, celle du respect de la règle. C'est en respectant les règles élaborées, que les élèves ont compris ce qu'ils devaient faire pour mieux réussir.

Notre séquence a débuté sur un jeu collectif avec un minimum de règles. Les règles ont été construites peu à peu avec les élèves selon leurs besoins puisqu'elles ont été choisies en fonction des difficultés rencontrées. Pour cela, le support de la vidéo a été un outil très performant. Le projet de créer un jeu codifié par les élèves a été atteint. L'acceptation des règles par les élèves s'en est vue facilitée. La mise en place progressive de la règle a laissé le temps à chacun de l'assimiler.

Chez la plupart des élèves, les principes d'action élaborés à partir des règles et de la vidéo ont bien été intégrés, comme en témoigne le tableau réalisé en classe. Le bilan est plus inégal entre les élèves quant à l'acquisition de la coopération et des compétences motrices. En effet, nous avons observé une évolution plus rapide chez certains élèves. A notre niveau, il est pertinent de consacrer des séances de stabilisation, sans apport moteur nouveau, afin de laisser le temps à tous les élèves de s'approprier les règles et les conduites motrices. La phase de renforcement est la dernière phase de l'apprentissage pour BAYER (1995).

Cependant, tout au long de l'école primaire, le jeu collectif sera abordé. En poursuivant l'apprentissage dans les autres niveaux de l'école, en CE1, un travail spécifique pourrait être mis en place sur le statut d'attaquant et de défenseur et sur la question de « où se placer sur le terrain ? ». Au cycle 3, les stratégies pourront être abordées pour marquer un point, c'est-à-dire pour faire avancer la balle.

Nous notons une hétérogénéité entre les équipes qui met en relief la qualité de jeu des « très bons joueurs » de chacune. Le côté individuel (profil et qualité individuels) pourrait représenter un axe d'étude intéressant.

D'un point de vue personnel, cette expérience a été très enrichissante pour nous. Selon nous, l'utilisation de la vidéo et de la métacognition permet de faciliter l'apprentissage et

l'acquisition de principes d'action nécessaires à la réussite. Néanmoins, il semble nécessaire de coupler avec cela un travail sur les conduites motrices qui permettrait d'appliquer ces principes d'action.

L'utilisation de la métacognition n'est pas exclusive à l'EPS. Il semble tout à fait pertinent de transférer cette expérience dans les autres disciplines. Les élèves pourraient ainsi mieux s'approprier leurs apprentissages, les rendant pérennes.

Bibliographie

✓ Ouvrages

- GRANGEAT M. et MEIRIEU P. (1999) *La métacognition, une aide au travail des élèves*, ESF Editions.
- MEIRIEU P. (1989) *Apprendre... Oui mais comment ?*, ESF Editions.
- BAYER C. (1995) *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*, Vigot.

✓ Textes officiels

- Bulletin officiel de juin 2008 : programmes de l'école primaire.
- Bulletin officiel de janvier 2012 : progressions pour l'école primaire.

✓ Sites internet

La vidéo :

- http://www.ac-grenoble.fr/eps/IMG/pdf/image_OK.pdf
- <http://eduscol.education.fr/eps/pratiquespedagogiques/apports>
- <http://ww2.ac-poitiers.fr/eps/spip.php?article189>

La construction de la règle :

- http://www.ac-creteil.fr/id/94/c13/ien13_fichiers/gestion%20du%20groupe.pdf
- http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2011.glaser_j&part=328352

La coopération :

- <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/0001/bin06/piaget/piaget.htm#stade>

La conception d'une séquence :

- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html

Remerciements

Nous tenons à remercier Monsieur FEAZ, directeur de l'école CAFFE élémentaire, pour la qualité de son accueil au sein de sa classe. Nous remercions également Monsieur GRILLET pour sa disponibilité, ses conseils et son aide apportée tout au long de l'année.

Annexes

Annexe 1 : tableau des règles élaborées avec les élèves

Annexe 2 : tableaux d'évaluation du professeur

Annexe 1

Quels problèmes rencontrons-nous ?	Quelles règles proposons-nous ?
	 <p><u>La transmission de balle</u> : « Je peux faire une passe ou donner la balle à mon coéquipier. »</p>
	 <p><u>La sécurité</u> : « Je fais mal, je sors du jeu. »</p>
	 <p><u>L'attrape</u> : « Je suis attrapé, je donne la balle à l'adversaire. »</p>
	<p><u>La touche</u> : « Je sors du terrain, je sors 30 secondes du jeu, et je donne la balle à l'adversaire. »</p>
	<p><u>L'attrape</u> : « Je dois attraper le joueur (pas le ballon) et quand je suis attrapé je pose le ballon au sol. »</p>
	 <p><u>L'arrêt de jeu</u> : « Au coup de sifflet, j'arrête de jouer. »</p>
	 <p><u>Le joker</u> : « Le joker doit avoir touché la balle pour que mon équipe puisse aller marquer un point. »</p>
	 <p><u>Le terrain</u> : « L'espace de jeu est agrandi pour avoir plus d'espace. »</p>

Annexe 2

Equipe rose :

	Evaluation diagnostique	Evaluation sommative	
Nombre de transmissions de balle réussies	3	11	8
Nombre de transmissions de balle non réussies	1	1	2
Nombre d'attrapes	2	1	2
Nombre de déplacements dans un espace vide	1	2	2
Nombre de personnes différentes qui touchent la balle	$1/3/1/2/1 = 1,6$	$3/5/4/2 = 3,5$	$2/4/2/3 = 2,75$
Nombre de points marqués	6	2	2

Equipe bleue :

	Evaluation diagnostique	Evaluation sommative	
Nombre de transmissions de balle réussies	3	7	7
Nombre de transmissions de balle non réussies	1	2	3
Nombre d'attrapes	3	3	7
Nombre de déplacements dans un espace vide	0	3	2
Nombre de personnes différentes qui touchent la balle	$1/1/1/2 = 1,25$	$3/1/2/3 = 2,25$	$2/2/3/3 = 2,5$
Nombre de points marqués	1	3	0

Equipe verte :

	Evaluation diagnostique	Evaluation sommative	
Nombre de transmissions de balle réussies	1	7	7
Nombre de transmissions de balle non réussies	5	2	1
Nombre d'attrapes	3	0	0
Nombre de déplacements dans un espace vide	1	2	1
Nombre de personnes différentes qui touchent la balle	$3/3/1/1 = 2$	$3/2/1/4/2 = 2,4$	$4/2/2/2 = 2,5$
Nombre de points marqués	1	2	0

Equipe orange :

	Evaluation diagnostique	Evaluation sommative	
Nombre de transmissions de balle réussies	3	10	10
Nombre de transmissions de balle non réussies	3	4	1
Nombre d'attrapes	4	1	3
Nombre de déplacements dans un espace vide	2	3	1
Nombre de personnes différentes qui touchent la balle	$1/1/1/3 = 1,5$	$3/3/3/2/2/3 = 2,7$	$2/2/4/4 = 3$
Nombre de points marqués	4	4	2



MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES FICHE DESCRIPTIVE

AUTEURS : GROS Laura et CLERC Guillaume

RESPONSABLE DU MÉMOIRE : Monsieur GRILLET

TITRE : L'utilisation de la vidéo et de la métacognition pour faciliter l'apprentissage en Education Physique et Sportive.

RÉSUMÉ :

La métacognition facilite les apprentissages en Education Physique et Sportive, notamment en jeux collectifs. Ce travail a pour objectif de comprendre en quoi la vidéo est un outil pour la métacognition . Nous avons conduit cinq séances en classe avec une projection de montages vidéos illustrant les problèmes rencontrés par les élèves lors de séances pratiques de « touch rugby ». Cela a été accompagné d'une réflexion qui a conduit à l'élaboration de règles afin de résoudre les problèmes identifiés. De plus, la séquence a visé le développement de la coopération. Cette étude montre que l'utilisation de la vidéo permet la construction de la règle via la métacognition, et que la règle entraîne l'émergence de principes d'action qui influent plus ou moins sur le développement de la coopération.

MOTS CLÉS : enseignement de l'EPS, CP, construction de la règle, émergence de principes d'action, coopération, support numérique, réflexion.