

E.P.S : Consignes ouvertes ou fermées ?



Mémoire professionnel de : **Jean NOYES** (PE 2)

Année universitaire

Sous la direction de : **Mme Rosy TAPIE** (PIUFM)

2008 / 2009

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	2
Partie 1 : Approche théorique.....	4
I) Qu'est-ce qu'une consigne ?.....	5
A. Définitions usuelles du dictionnaire	5
B. Définitions plus pédagogiques.....	6
C. Les consignes en E.P.S	7
II) Entre transmissif et constructiviste, quel modèle pédagogique adopter ?.....	8
A. Le modèle transmissif ou frontal	8
B. Le modèle constructiviste	9
III) Le niveau d'incertitude de la tâche est-il déterminant dans le choix des consignes ? ...	10
A) Activités à fort taux d'incertitude	10
B) Activités à faible taux d'incertitude	11
IV) Le développement psychomoteur de l'enfant	12
V) Le point de vue des IO du 19 Juin 2008.....	14
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	16
Partie 2 : Expérimentation	17
A) Participants.....	18
B) Contexte	18
C) Outils de mon enseignement.	19
D) Cadre de l'expérimentation	21
Partie 3 : Analyse des résultats	24
A) Traitement statistique de l'hypothèse 1	25
B) Traitement statistique de l'hypothèse 2.....	26
C) Discussion des résultats portants sur l'hypothèse 1	27
D) Discussion des résultats portant sur l'hypothèse 2.....	28
CONCLUSION	30
BIBLIOGRAPHIE	31

INTRODUCTION

C'est en me confrontant à une situation d'enseignement en Education Physique et Sportive avec une classe de Petite Section de maternelle que j'ai pu constater toute l'importance à accorder aux consignes que l'on donne aux élèves afin qu'ils puissent entrer dans les apprentissages. La préparation de la séance, aussi soignée soit-elle, n'est pas une condition suffisante pour réussir ladite séance. Les savoir être, les savoir faire et les connaissances sous jacentes à la mise en place d'une situation d'apprentissage ne seront pas acquis si les élèves eux-mêmes ne parviennent pas à entrer dans cette situation à cause d'une mauvaise communication entre eux et l'enseignant.

En effet, de la maternelle au lycée, la consigne verbale accompagne l'enseignement de l'E.P.S. Elle matérialise le lien entre l'enseignant et l'élève, elle véhicule les connaissances qui doivent être transmises. Une fois la séance d'apprentissage élaborée, il convient alors de s'interroger sur le mode de communication à adopter avec ses élèves.

Les difficultés que j'ai rencontrées lors de mes premières journées de stage en responsabilité se situaient notamment au niveau de cette situation de communication. Ayant un parcours universitaire centré sur l'enseignement de L'E.P.S dans le secondaire (maîtrise S.T.A.P.S mention éducation et motricité), j'ai dû fournir un certain effort afin d'adapter mon niveau de langue (syntaxe et vocabulaire) à une classe d'enfants dont l'âge varie entre 2 et 3 ans. J'ai donc pensé qu'il serait enrichissant pour moi de porter ma thématique de recherche sur les consignes verbales. Je souhaitais aussi mener cette recherche dans une discipline qui me tient à cœur : l'éducation physique et sportive.

Enfin, durant ma formation universitaire, j'ai été amené à m'interroger sur l'utilité de la consigne et l'influence de son contenu sur l'apprentissage. J'ai notamment réalisé mon mémoire de maîtrise sur ce thème-là. La problématique sous-jacente était alors : « *Les consignes élaborées par des débutants sont-elles plus faciles à comprendre par d'autres débutants que les consignes d'expert et ainsi, ont-elles un effet positif sur leur apprentissage ?* ». J'ai donc voulu approfondir cette thématique mais cette fois-ci, dans le cadre de l'enseignement du premier degré.

Parallèlement, je me suis aussi interrogé sur l'efficacité des méthodes d'enseignement : faut-il s'inspirer des méthodes dites transmissives et donner à l'élève un rôle d'exécutant ? Ou faut-il plutôt s'inspirer des méthodes constructivistes et placer l'élève dans une situation de recherche ?

Partie 1 :
APPROCHE THEORIQUE

I) Qu'est-ce qu'une consigne ?

A. Définitions usuelles du dictionnaire

Si l'on cherche le mot consigne dans le dictionnaire, on trouve dans Le nouveau Petit ROBERT (édition 1999) quatre sens différents. Ces définitions concernent des domaines variés qui vont du militaire au commercial en passant par la mise en lieu sûr des bagages !

- La consigne au **premier sens** du terme est une « *instruction stricte donnée à un militaire, un gardien sur ce qu'il doit faire.* ».
- Au **deuxième sens** du terme, c'est « *une défense de sortir ou une punition* ».
- Au **troisième sens**, c'est « *un service chargé de la garde des bagages* ».
- Enfin, le **dernier sens** concerne « *la somme remboursable versée à celui qui consigne un emballage* ».

Il semble que la définition qui nous intéresse le plus ne se trouve pas dans ce dictionnaire. Celle qui s'en rapprocherait un peu serait la première, bien qu'elle paraisse très éloignée de la consigne comme on peut l'entendre en pédagogie...

Autre source, le dictionnaire de pédagogie NATHAN. Au mot consigne, on trouve comme définition : « *Il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation (en particulier temps imparti), etc. Les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ.* » Cette définition est plus proche de celle qui nous intéresse dans ce mémoire.

Cependant, on constate que les différentes définitions mettent en avant le **caractère injonctif** de la consigne, qu'elle soit scolaire, militaire ou liée à une punition. Les indications données dans une consigne sont en effet souvent données à l'aide de **verbes**. **Ces verbes sont** soit à **l'impératif** ou à **l'infinitif**, soit à une autre forme qui exprime un **ordre**, comme au futur par exemple : « *Tirez avec le bras gauche, tirer avec le bras gauche, tire avec le bras gauche ou vous tirerez avec le bras gauche.* »

Dans le cas précis de l'enseignement, la formulation de la consigne s'apparente également à un « ordre », on « dit » aux élèves ce qu'ils doivent faire, cet ordre est sous-entendu dans le contrat didactique implicite qui lie les apprenants à l'enseignant (attente de conseils).

B. Définitions plus pédagogiques

Pour enrichir ces deux définitions, les auteurs se sont intéressés plus particulièrement aux **consignes scolaires** comme Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, qui a écrit *Comprendre les énoncés et les consignes* en 1999 (ouvrage préfacé par Philippe MERIEU).

Philippe MERIEU, dans la préface, souligne « *ce mode privilégié de communication que sont les consignes dans tout enseignement* ». C'est par ce type d'énoncé que l'enseignant s'adresse aux élèves une grande partie du temps passé à l'école (que ce soit en classe ou sur un terrain de sport).

L'auteur de cet ouvrage, Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, commence par s'interroger sur la nature de la consigne et essaie de clarifier le vocabulaire employé. Pour lui, « consigne » signifie « *toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.)* ».

Le décodage de celle-ci est indispensable car, outre les données explicites qu'elle contient, il existe bon nombre **d'éléments implicites** qui doivent permettre à l'élève d'accomplir les différentes étapes afin de répondre à la consigne. Les formes grammaticales utilisées dans ces consignes sont de nature diverse, elles ne comportent pas seulement des verbes à **l'impératif** comme on peut le penser la plupart du temps, mais elles peuvent également relever de la **forme interrogative** lorsque c'est l'enseignant qui pose la question. Un exemple donné dans ce livre : « Quelle est la capitale du Maroc ? » est une consigne si c'est une demande émanant d'un enseignant à l'école mais c'est une simple demande d'information venant d'un enfant qui pose la question à une personne qui « sait ». La consigne est donc un **texte de type injonctif** comme on l'a évoqué précédemment.

Jean-Michel ZAKHARTCHOUK pages 32 et 33 de l'ouvrage cité établit ensuite une typologie des consignes suivant leur finalité.

On peut distinguer :

- les consignes buts qui fixent l'horizon d'un travail.
- les consignes procédures qui indiquent le cheminement pour parvenir au résultat.
- les consignes de guidage qui attirent l'attention sur un point précis, mettent en garde contre les erreurs possibles.
- les consignes critères qui explicitent les critères d'évaluation, les critères de réussite.

Comme nous pourrions le voir dans le paragraphe suivant, ce mémoire porte plus précisément sur les **consignes verbales de guidage en E.P.S.**

C. Les consignes en E.P.S

Les consignes en E.P.S sont le plus souvent orales. Elles sont destinées, comme les consignes écrites, à faire réaliser une tâche ou une activité. Mais elles poseront davantage de problèmes. En effet, vu qu'il ne lui reste pas de trace écrite de ce genre de consigne, l'élève peut très bien l'avoir comprise et avoir traité correctement l'information mais il peut en oublier une partie au cours de son exécution. Dans ce cas, il n'a aucun moyen de recours à la consigne et cela peut mener à un mauvais résultat ou tout simplement à un résultat incomplet.

Dans ce mémoire, nous nous intéresserons plus particulièrement aux consignes dites « ouvertes » et celles dites « fermées ».

➤ Les **consignes ouvertes** pourraient correspondre à celles que Jean-Michel ZAKHARTCHOUCK considère comme consignes à **guidage faible**. C'est-à-dire qu'elles comportent une part d'**implicite**. Par exemple, une consigne ouverte en basket-ball en situation de « lancer franc » pourrait être : « *Tirer 10 fois chacun* ».

Les consignes ouvertes sont **dépourvues de toute information superflue** qui pourrait aider l'élève à accomplir sa tâche. Elles ne le guident ni dans sa démarche ni dans les différentes étapes qui le conduisent au résultat. Dans l'exemple, l'élève doit réaliser 10 lancers francs mais on ne lui précise pas comment il doit procéder pour effectuer ces lancers.

Elles sont **utilisées pour les évaluations**. En effet, elles nous permettent de voir si l'élève a compris ce qu'on lui demande, de vérifier s'il est capable de mettre en place une stratégie et de la mener à bien. On peut également les employer dans des situations de réinvestissement. Enfin, elles peuvent être utilisées pour placer l'élève en situation de recherche motrice.

Cette situation demande de la part de l'apprenant une forte **activité cognitive** pour procéder à une succession d'essais/erreurs et d'ajustements qui lui permettront d'atteindre la réponse motrice la plus adaptée.

➤ Quant aux **consignes fermées**, elles pourraient correspondre à celles que Jean-Michel ZAKHARTCHOUCK considère comme consignes à **guidage très fort**.

Elles sont très précises et très rassurantes pour l'élève, car **elles comportent toutes les informations** dont il a besoin pour effectuer sa tâche. Elles sont suffisamment **explicites** pour que l'élève n'ait besoin d'aucun recours extérieur. Par exemple, une consigne fermée en basket-ball en situation de lancer franc pourrait être : « *Tirer 10 fois chacun en alignant ses pieds sur la ligne de lancer franc, en fléchissant ses genoux...* ».

Ces consignes, qui apportent des éléments de résolution de la tâche à l'enfant, sont très **utilisées dans les unités d'apprentissage**.

Elles permettent à l'élève de **trouver un soutien** dès qu'il s'y reporte et par conséquent, de ne pas se sentir désemparé devant le problème. Dans l'exemple, l'élève dispose de tous les éléments pour réussir la tâche, il doit essayer de les exécuter un par un en se concentrant sur le but à atteindre : marquer un panier.

II) Entre transmissif et constructiviste, quel modèle pédagogique adopter ?

A. Le modèle transmissif ou frontal

Dans l'ouvrage de Franc MORANDI intitulé « Modèles et méthodes en pédagogie » et publié en 2001 aux éditions NATHAN, à la page 22, on lit que : « *la pédagogie traditionnelle peut être considérée comme un système de traitement de l'information, de transmission et de communication scolaires* ». Elle est alors basée sur deux présupposés :

- La neutralité conceptuelle de l'élève. Avant l'enseignement, l'élève n'a pas de conception personnelle sur le sujet à aborder ; il est assimilé à un vase vide, ou à une cire sans empreinte.

- La non déformation du savoir transmis. Si l'enseignant expose clairement son sujet et si les élèves écoutent bien (éventuellement en posant une ou deux questions), ils vont assimiler le message tel qu'il a été transmis. Des exercices d'entraînement permettront d'ancrer les nouvelles connaissances.

Dans ce paradigme, le rôle de **l'enseignant** est d'**expliquer clairement**. Le rôle de **l'élève** est d'**écouter attentivement**.

Les erreurs de l'élève sont des accidents dus à une écoute insuffisante ou à une mauvaise explication. On y remédie par une nouvelle explication et une écoute plus attentive.

➤ Ce paradigme présente quelques **avantages** : l'enseignement basé sur ce modèle est le plus **économique en temps et en moyens**. Il est adéquat si les apprenants sont motivés et attentifs (cours universitaire magistral par exemple).

➤ Mais ce paradigme présente aussi des **limites** : elles dépendent de la validité des deux présupposés. En effet, si une conception initiale inadéquate existe, elle risque de ne pas être remise en cause, et d'interférer avec la nouvelle connaissance. De plus, ce qui est dit par l'enseignant n'est pas toujours entendu de la même façon par tous les élèves. Enfin, l'élève

n'est pas considéré comme acteur de ses apprentissages, or les recherches récentes en pédagogie ont montré toute l'importance à accorder à ce principe d'apprentissage actif.

B. Le modèle constructiviste

Concernant ce modèle, dans l'ouvrage de Franc MORANDI (2001) page 113, on peut lire : « *du savoir mémorisé au savoir à construire, l'école, ne peut se suffire de corpus de savoir prédéfinis et doit former à l'appropriation du savoir, du savoir objet au savoir action* ». L'acquisition de connaissances passe alors par la transformation des informations reçues par l'apprenant à travers ses expériences et ses connaissances préalables. Ce modèle repose sur les trois présupposés suivants :

- C'est en **agissant** (en résolvant des problèmes) que l'on apprend.

- Les représentations initiales s'érigent souvent en **obstacle** aux nouvelles connaissances. « *Il est alors impossible de faire d'un seul coup table rase des connaissances usuelles. Face au réel, ce que l'on croit savoir clairement offusque ce qu'on devrait savoir.* » Gaston BACHELARD, (1938) « *La formation de l'esprit scientifique* ».

- La connaissance ne s'acquiert pas par simple empilement ; elle passe d'un état **d'équilibre** à un autre par des **phases transitoires** au cours desquelles les connaissances antérieures sont mises en défaut ou du moins à l'épreuve.

Dans ce paradigme, le rôle du **maître** est complexe : il doit d'abord repérer les obstacles récurrents, puis mettre en place des **situations** destinées à **faire prendre conscience** à l'élève de l'insuffisance de ses conceptions. Finalement, il doit **aider l'élève** à construire les nouveaux savoirs, puis à les consolider par des exercices.

Le rôle de **l'élève** est de **s'approprier le problème posé**, d'y investir ses connaissances initiales, d'accepter la déstabilisation procurée par le démenti, de reconnaître la nécessité de cette déstabilisation pour pouvoir progresser (ce qui doit faire l'objet d'un contrat didactique approprié). Finalement, il doit construire, avec l'aide de l'enseignant, la nouvelle connaissance, puis la consolider par des exercices.

Les erreurs sont révélatrices de conceptions inadéquates. En ce sens, elles sont constitutives de l'apprentissage.

➤ Ce paradigme présente plusieurs **avantages** : l'élève est confronté à un problème à résoudre, ce qui lui permet de **donner du sens à son apprentissage**. Les conceptions initiales

inadéquates ayant été détruites ou remodelées, elles ne risquent plus de refaire surface et le nouvel état d'équilibre est durable.

➤ Mais ce paradigme présente aussi des **limites** : l'enseignement basé sur ce modèle est **coûteux en temps**. Il nécessite un haut niveau de compétence de l'enseignant, autant pour la conception que pour la gestion des leçons. Il est parfois difficile de trouver des situations-problèmes adéquates. La phase de déstabilisation est délicate chez certains élèves (en particulier ceux en grande difficulté).

III) Le niveau d'incertitude de la tâche est-il déterminant dans le choix des consignes ?

La problématique du mémoire porte sur **l'incidence des consignes ouvertes ou fermées sur l'apprentissage en E.P.S.** dans des activités à fort **taux d'incertitude** ou pas. Nous devons cette classification des activités physiques sportives et artistiques en partie à Pierre PARLEBAS (1981) : « *Le principe qui préside à l'élaboration de la classification que nous proposons consiste à considérer toute situation motrice comme un **système d'interaction global** entre un **sujet agissant**, l'**environnement physique** et d'**autres participants éventuels** « ... » Dans la mesure où (cette classification) est fondée sur des critères spécifiques à l'action motrice, elle est effectivement **propice à la définition d'objectifs pédagogiques** « ... » elle offre un cadre à des recherches expérimentales « ... » elle permet de s'interroger sur l'importance institutionnelle accordée aux pratiques dans chacune des classes... ».*

En 1989, Jean-Pierre FAMOSE fait évoluer ce système de classement des activités physiques et sportives en fonction de leur niveau d'incertitude. Ainsi par exemple, le **tennis** est une **activité à fort taux d'incertitude** alors que le **lancer de poids** est une activité à **faible taux d'incertitude**. L'objectif de ce classement était de mettre en relation des recommandations pour favoriser les acquisitions motrices des pratiquants en manipulant la variable « difficulté de la tâche ».

A) Activités à fort taux d'incertitude

Comme le précise Marie-Louise TESTENOIRE dans la préface de l'ouvrage intitulé *Jeux de basket-ball à l'école*, le basket est une activité sportive et sociale emblématique. Les

habiletés motrices acquises par l'élève, grâce à la maîtrise progressive d'un ballon que les mains seules peuvent faire avancer, se complètent d'un savoir-faire au service de l'équipe pour augmenter la marque.

Pour ce mémoire, nous avons donc retenu le **basket-ball** comme **activité présentant un fort taux d'incertitude**. Cette incertitude provient du rapport de force qui oppose deux équipes en compétition. Les réponses apportées par chaque équipe et chaque individu qui la compose sont difficiles à anticiper par les joueurs de l'équipe adverse. C'est essentiellement à ce niveau que naît l'incertitude de la situation. L'enjeu de l'activité pour les élèves est alors de créer un **rapport de force favorable** à leur équipe afin de faire progresser le ballon vers le panier de l'équipe adverse pour **marquer plus de points** qu'elle et ainsi mener au score.

Ce que l'on a choisi d'approfondir dans cette activité pour le mémoire, c'est **l'influence de la consigne sur l'apprentissage** des élèves dans les **phases de repli défensif et d'attaque**. En effet, la question est de savoir s'il est préférable de donner des **consignes ouvertes** aux élèves pour travailler ces situations à fort taux d'**incertitude**.

B) Activités à faible taux d'incertitude

Compte tenu des structures mises à ma disposition durant le stage à responsabilité groupé numéro un, j'ai choisi de travailler sur les « **lancers francs** » et les situations d'échauffement qui sont des activités à **faible taux d'incertitude**.

En effet, selon la classification de Jean-Pierre FAMOSE, le « lancer franc » en activité de basket-ball et l'échauffement sont des activités où l'incertitude est la plus faible.

Lorsqu'un élève exécute un lancer franc, les **paramètres de la situation sont stables**. C'est-à-dire qu'aucun autre élève ne viendra le gêner dans la préparation et l'exécution de son tir. L'incertitude provenant du **facteur humain** est donc réduite au **minimum**. De plus, la cible est stable et les facteurs extérieurs comme le vent n'ont aucune influence sur le résultat. L'individu est bel est bien le seul responsable du résultat qui ne peut être que réussi ou raté. Il en est de même pour **l'échauffement**.

La question que l'on se pose c'est de savoir si l'emploi de **consignes fermées** a une influence positive sur l'apprentissage des élèves dans de telles situations.

IV) Le développement psychomoteur de l'enfant

Bertrand TROADEC et Clara MARTINOT dans *Le développement cognitif, théories actuelles de la pensée en contexte* présentent des pages 59 à 61 les stades de développement selon les travaux du psychologue Jean PIAGET.

- Le **stade sensori-moteur** concerne les enfants de leur naissance à l'âge de 18 mois. A ce niveau, l'équilibre repose sur la **réversibilité** des actions motrices sur l'environnement. On parle de groupe pratique des déplacements. La période sensori-motrice est une période durant laquelle vont se développer un certain nombre de problèmes pratiques. L'intelligence sensori-motrice vise au succès de l'action. L'organisation du réel va s'appuyer sur des **perceptions et des mouvements** sans qu'il y ait intervention de la représentation. Il y a coordination sensori-motrice des actions, par exemple, coordination de la vision et de la préhension, pour pouvoir attraper ce que l'on voit. A ce niveau, la pensée et la représentation n'interviennent pas. Au départ, il y a des **schèmes d'action** qui permettent d'avoir une action concrète sur le réel. Grâce aux coordinations, des schèmes plus complexes se construisent mais cela reste toujours des schèmes d'action. Par exemple, avec la coordination vision/préhension, l'enfant va effectuer des actions plus larges sur l'environnement. Les stades sensori-moteurs se divisent en 6 sous-stades avec des niveaux d'adaptation au réel plus ou moins complexes.

- La **période préopératoire** concerne les enfants de 2 ans à 7 ans. C'est une période de préparation aux opérations concrètes qui interviennent vers 7-8 ans. Période longue, durant laquelle l'enfant va apprendre à utiliser des **instruments symboliques** (2-3 ans), va faire l'apprentissage du langage, du dessin..., l'enfant va aussi apprendre à se libérer de son **égocentrisme** (tout est sous son point de vue). Deux sous-périodes se succèdent: celle de l'intelligence symbolique (2-3 ans) et celle des représentations imagées et conceptuelles (3-7 ans).

- **L'intelligence symbolique** est ce qui va permettre à l'enfant de passer du niveau de l'action et de la perception au niveau de la représentation. Se représenter les objets signifie pouvoir **évoquer les objets en leur absence**, pouvoir raisonner à partir d'une simple évocation de l'objet. Ce passage de la perception à la représentation va se faire grâce à plusieurs instruments, à l'imitation différée, le jeu symbolique, le dessin, l'image mentale et le

langage. A la fin de cette période, les représentations ont encore un caractère très concret, lié au contenu.

- La **période des représentations imagées et conceptuelles** concerne les enfants âgés de 3 à 7 ans. C'est la période pendant laquelle l'enfant va construire des représentations plus précises, d'abord imagées puis conceptuelles. Durant cette période, l'enfant va évoluer d'une phase figurative ou statique vers une **pensée dynamique**. Par exemple, lors de l'expérience de transformation, devant l'enfant, d'une boule de pâte à modeler en saucisse, l'enfant dit que la saucisse a plus de pâte (état) car il ne voit pas la transformation. Pour comprendre qu'on peut remettre les choses comme avant, il faut raisonner sur les transformations et non sur les états.

- Le **stade des opérations concrètes** concerne les enfants âgés de 18 mois à 11-12 ans. La pensée est dynamique, l'enfant est capable de raisonner sur des transformations, il se représente des actions. Par exemple, comprendre l'action d'allonger (la pâte), il est capable de faire des opérations sur ces représentations d'actions. A ce niveau, la pensée est caractérisée par 2 types de réversibilité : **réversibilité par inversion**, quand l'enfant dit qu'il y a autant de pâte car on peut remettre les choses comme avant. Et la **réversibilité par réciprocité**, il y a autant de pâte car le fait que ce soit plus long est compensé par le fait que ce soit plus mince.

- Le **stade des opérations formelles** concerne les enfants âgés de 11 à 16 ans. Deux facteurs rendent compte des différences entre stade concret et formel :

- Concernant les contenus sur lesquels se font les opérations. Lorsque les contenus sont de type concret, l'enfant raisonne sur des représentations réelles, vécues. Au niveau formel, l'enfant devient capable de raisonner sur de **simples hypothèses**, sur des choses qui ne sont pas produites mais qui vont être acceptées pour mener à bien son raisonnement.

- Concernant le type de raisonnement effectué. Au niveau concret, le raisonnement se fait dans un sens, il peut s'agir soit d'une déduction soit d'une **inférence**, mais jamais les 2 en même temps. Au niveau formel, le raisonnement est hypothético-déductif, on fait en même temps l'induction, la déduction et l'inférence, il procède dans les 2 sens.

Compte tenu de ces théories et compte tenu de l'âge des élèves de mon expérimentation (9 à 10 ans), il semble intéressant de savoir quel type de consigne est le plus efficace en fonction du niveau d'incertitude de la tâche à accomplir.

V) Le point de vue des IO du 19 Juin 2008

Les Instructions Officielles mentionnent le terme « *consigne* » à plusieurs reprises. Concernant le langage oral en **maternelle**, on peut lire dans le domaine de la **maîtrise de la langue** : « *Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. Il apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à les comprendre et à y répondre.* ». Ainsi, dès la classe de toute petite section et de petite section, l'enseignant est attentif à ce que l'élève apprenne à « *écouter et répondre aux sollicitations de l'adulte* ». C'est à cet âge que « *les enfants apprennent à distinguer une question, une promesse, un ordre, un refus, une explication, un récit.* ». L'adulte doit donc adopter une attitude bienveillante vis-à-vis de la clarté et de la qualité du message qu'il transmet. Il doit aussi veiller à la bonne réception du message et à la formulation d'une réponse adéquate de la part de l'élève. Pour cela, il doit permettre aux élèves de travailler la compétence suivante : « **Comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë.** ».

Cette compétence doit être abordée dans des activités transversales comme celles du domaine « **agir et s'exprimer avec son corps** » qui donnent l'occasion à l'élève de s'exprimer sur ce qu'il ressent, de nommer les activités et les objets manipulés ou utilisés, de dire ce qu'il a envie de faire.

Concernant le langage oral au **cycle 2**, dans les Instructions Officielles on peut lire : « *Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (Pourquoi ? Quand ? Où ?) ; utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication.* ». De plus, on trouve la compétence suivante à travailler : « *Reformuler une consigne* ».

L'éducation physique et sportive, comme nous l'indiquent les programmes occupe une place importante dans les activités scolaires. Cette discipline tout en répondant au besoin et au plaisir de bouger permet de développer le sens de l'effort et de la persévérance. Elle est aussi l'un des supports privilégiés pour l'apprentissage de langue orale en permettant

notamment à l'élève de mobiliser le langage de situation pour exposer à l'ensemble de la classe une expérience motrice vécue.

Concernant le langage oral au **cycle 3**, dans les Instructions Officielles on peut lire :
« *La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.* ».

L'E.P.S vise à « éduquer à la responsabilité et à l'autonomie » notamment vis-à-vis de la **compréhension des consignes**. L'enseignant doit donc être attentif à la qualité de la consigne donnée afin de permettre aux élèves d'être autonomes une fois la consigne reçue.

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

De cette réflexion est née une problématique que j'ai pu expérimenter en cycle 3 :

Problématique : Les consignes ouvertes qui induisent une activité de recherche motrice de la part de l'élève sont-elles plus efficaces que les consignes fermées en matière d'apprentissage, en E.P.S, dans des activités d'échauffement et de sports collectifs ?

Pour répondre à cette problématique, j'ai formulé les hypothèses suivantes :

- **Hypothèse 1 :** Les consignes ouvertes sont plus efficaces que les consignes fermées dans les activités où le niveau d'incertitude est élevé et où il n'existe pas de réponse motrice unique.

- **Hypothèse 2 :** Dans les tâches où il s'agit de reproduire un mouvement à l'identique, les consignes fermées sont plus efficaces que les consignes ouvertes.

Partie 2 :
EXPERIMENTATION

A) Participants

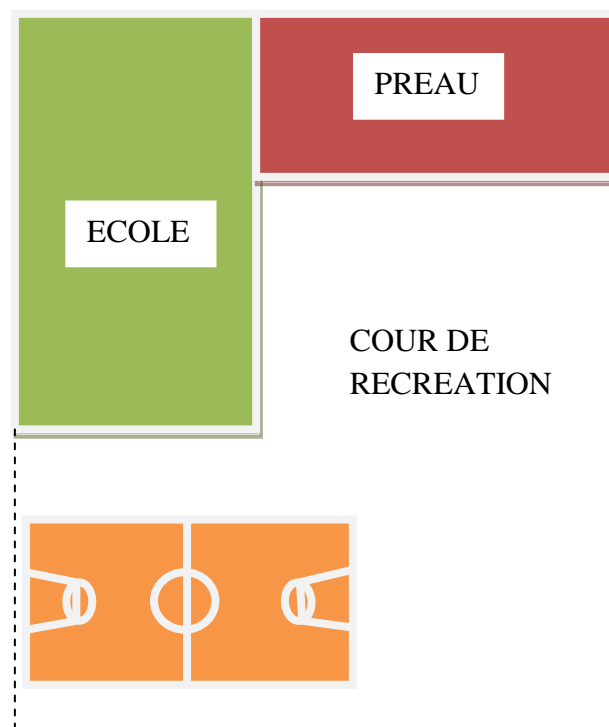
Les élèves qui ont participé à mon expérience sont les élèves de la classe qui m'a été confiée lors du **stage à responsabilité groupé 1** dans le cadre de la **formation des professeurs stagiaires**. Ces élèves, de niveau **CE2-CM1**, sont âgés de **9 à 10 ans**. Ils avaient déjà pratiqué le basket-ball en période 2. L'évaluation diagnostique de la première séance a mis en évidence le **niveau très hétérogène** de la classe. Certains élèves pratiquent un basket de bon niveau en club alors que d'autres sont presque totalement novices. L'enjeu pour moi était alors de constituer des **équipes de même niveau** en essayant de répartir les élèves déjà pratiquants dans chaque groupe.

B) Contexte

Le stage SRG1 s'est déroulé à l'**école élémentaire de La Sendère à Tarbes**. C'est une école située en périphérie de la ville, les **publics** qu'elle accueille sont issus de milieux **socialement** et **culturellement** très **différents**.

Les infrastructures mises à ma disposition pour l'enseignement de l'**E.P.S** m'ont incité à choisir l'activité **Basket-ball**. En effet, je disposais dans la cour d'un terrain et de deux panneaux et sous le préau je pouvais installer des paniers de mini-basket pour les jours de pluie.

Plan de l'école La Sendère :



Hormis les paniers de basket-ball, je disposais d'une **dizaine de ballons** de taille adaptée à la morphologie des élèves de cycle 3. J'ai aussi utilisé des **plots** et des **chasubles**. Enfin, pour faciliter le **recueil des données**, j'ai utilisé d'une part, **l'enregistrement vidéo DV** avec une caméra posée sur un trépied et d'autre part, une **grille d'observation individuelle** que les élèves devaient remplir.

C) Outils de mon enseignement.

Pour mener à bien mon enseignement, j'ai élaboré une **Unité d'Apprentissage** (c.f annexes) qui comprenait **6 séances** d'une heure et trente minutes.

J'ai ainsi mis en place dès la première séance une **évaluation diagnostique** qui m'a permis d'apprécier le niveau général de la classe en activité basket-ball. D'après mes observations, j'ai axé mon enseignement sur la **maîtrise du ballon** notamment dans les enchaînements course/tir mais aussi sur le **démarquage** et **l'identification du rôle** en temps qu'attaquant ou défenseur.

Au cours du cycle, j'ai mis en place une **évaluation formative** pour relever la progression individuelle de chaque élève. J'ai constaté que l'organisation des élèves durant le jeu s'effectuait en « **grappe** » autour du ballon. Durant les séances qui ont suivi j'ai donc mis l'accent sur le démarquage.

Enfin, j'ai évalué individuellement les élèves de manière **sommative**. Pour cela, j'ai pris en compte leur implication dans l'activité (compétence qui relève du socle commun) et la compétence propre à l'E.P.S qui est : *coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre).*

Pour mener à bien ces évaluations, j'ai procédé en deux temps : observation des élèves directement sur le terrain avec une **grille d'observation** et **analyse vidéo** différée. J'ai essayé d'impliquer les élèves dans leur propre évaluation en leur demandant de remplir une grille d'**autoévaluation**. Cela s'est révélé compliqué. J'ai mis en place ce mode d'autoévaluation lors de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative. Leurs grilles étaient difficilement exploitables. En effet, certains élèves ont rencontré des difficultés pour en même temps observer le joueur et remplir la grille et d'autres ont maladroitement ou volontairement oublié de la remplir...

Observation « échauffement en autonomie » :



Observation « lancers francs » :



Observation « évaluation diagnostique » : organisation du jeu en « grappe » :



Grille d'observation distribuée aux élèves :

Evaluation Ce2-Cm1 Basket-ball

Nom et prénom de l'observateur :

Nom :

Prénom :

Equipe n° :

Match contre équipe numéro :	Nombre de passes effectuées :	Nombre de ballons récupérés (pris à l'adversaire) :	Nombre de tirs :	Nombre de paniers marqués :	Score final du match :

D) Cadre de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée sur **trois activités** bien distinctes : une situation de **match** quatre contre quatre en **Basket-Ball**, une situation de « **lancers francs** » et une situation d'**échauffement**.

➤ Pour tester l'**hypothèse 1** (« *Les consignes ouvertes sont plus efficaces que les consignes fermées dans les activités où le niveau d'incertitude est élevé et où il n'existe pas de réponse motrice unique car elles placent l'élève en situation de recherche motrice* »), j'ai choisi la **situation de match quatre contre quatre**. En effet, une activité comme celle-là présente un **fort taux d'incertitude** provenant du facteur humain. Les élèves ont alors beaucoup de difficulté à anticiper la multitude de réponses motrices possibles produites par les élèves de l'équipe adverse.

J'ai constitué quatre équipes de niveau homogène. Deux groupes d'élèves dits « **groupes témoins** » jouent **sans consigne**. Ces groupes serviront de repères pour **pouvoir**

faire une comparaison avec les deux autres groupes qui ont pratiqué avec des consignes fermées et ouvertes portant sur les phases d'attaque.

Un **groupe** pratiquait avec une **consigne ouverte** : « *trouver le plus de solutions possible pour marquer le plus de paniers* ».

Un autre **groupe** pratiquait avec la **consigne fermée** : « *quand votre équipe a le ballon, démarquez-vous afin d'offrir le plus de possibilités au porteur du ballon, vous devez orienter le jeu vers le panier adverse pour marquer le plus de points* ».

Ces consignes étaient répétées avant chaque match à l'abri des autres équipes pour éviter les interférences entre les modalités de pratique.

La question qui se posait alors, était de savoir comment évaluer ces équipes de manière quantifiable afin de valider ou d'invalider l'hypothèse 1.

Deux variables semblaient évidentes, c'étaient le nombre de points marqués et le nombre de victoires. Pour cela, j'ai d'une part **relevé le nombre de victoires** de chaque équipe et d'autre part j'ai noté le **nombre de points marqués** par chacune d'elle.

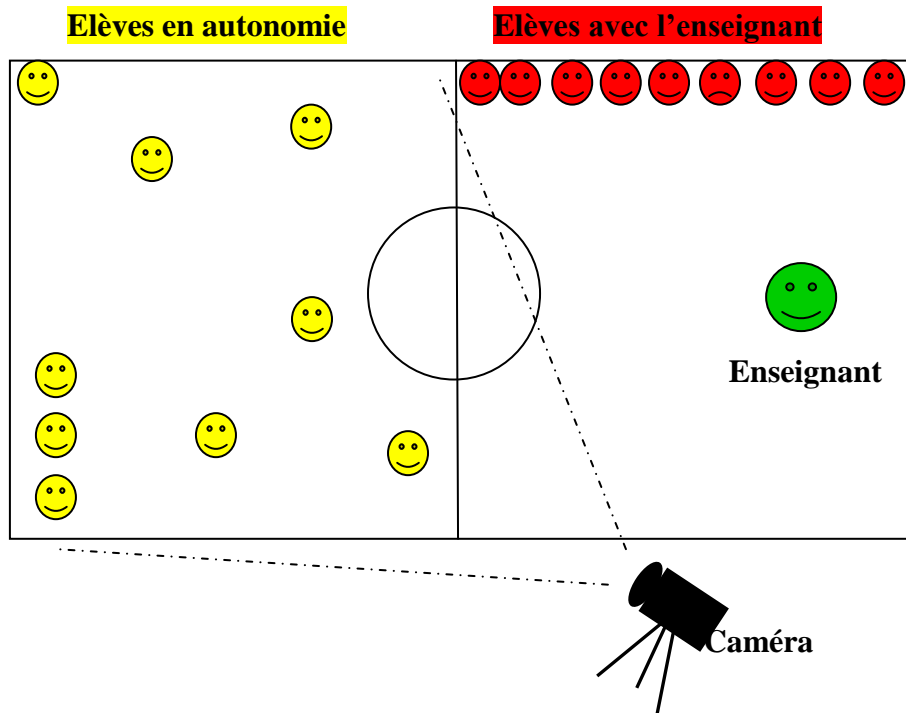
➤ Pour tester l'**hypothèse 2** (« *Dans les tâches où il s'agit de reproduire un mouvement à l'identique, les consignes fermées sont plus efficaces que les consignes ouvertes* ») j'ai choisi deux activités. D'une part, les « **lancers francs** » et d'autre part, l'**échauffement**. Ce sont deux activités à **faible taux d'incertitude**. En effet, dans les deux cas, les informations prélevées par l'élève sur le milieu sont stables. Les mouvements à produire ne sont pas susceptibles d'être modifiés par un facteur exogène.

J'ai constitué deux groupes pour l'activité « lancers francs ». Un **groupe** qui pratiquait avec une **consigne ouverte** : « *Faites dix lancers francs chacun* ». Et un autre **groupe** qui pratiquait avec une **consigne fermée** : « *Aligner ses pieds avec la ligne de lancer franc, fléchir confortablement ses genoux, viser le carré du panneau, souffler pour se relâcher, retenir sa respiration au moment de lâcher le ballon, le ballon doit avoir une trajectoire haute, arrondie* ». Ces consignes étaient répétées avant chaque activité de lancers. Au milieu de la séquence, j'ai inversé les rôles.

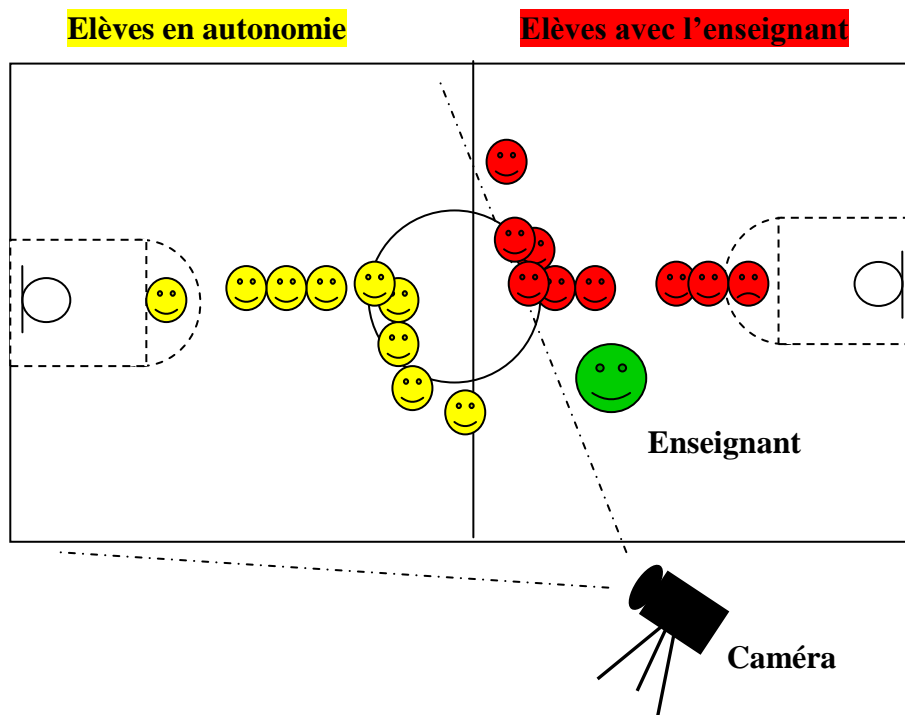
Pour évaluer les progrès, j'ai relevé le **nombre de paniers marqués** en lancer franc et le **temps de pratique effectif** lors de l'échauffement. Concernant les **lancers francs**, j'ai noté pour chaque élève le nombre de lancer réussis sur une série de dix. Je me suis servi de la caméra pour filmer un groupe en « lancers francs » et j'ai observé l'autre groupe car je ne pouvais pas filmer les deux groupes en même temps.

Concernant l'**échauffement**, j'ai filmé le groupe qui était en autonomie pendant que je prenais en main l'échauffement du groupe en pratique « consigne fermée ». J'ai pu ainsi comparer l'échauffement en autonomie des élèves avec celui que j'ai dispensé.

Protocole expérimental, situation d'échauffement :



Protocole expérimental, situation « lancers francs » :

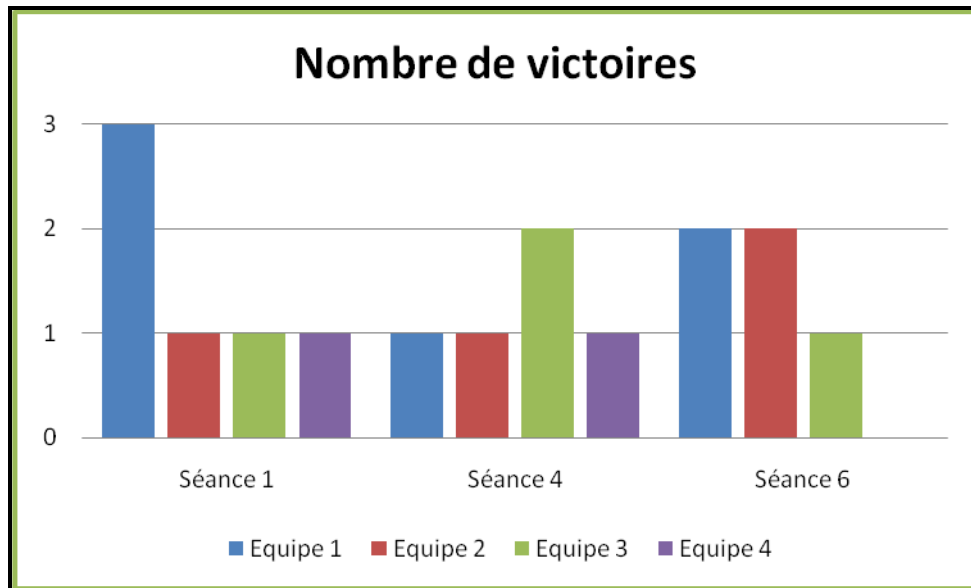


Partie 3 :
ANALYSE DES RESULTATS

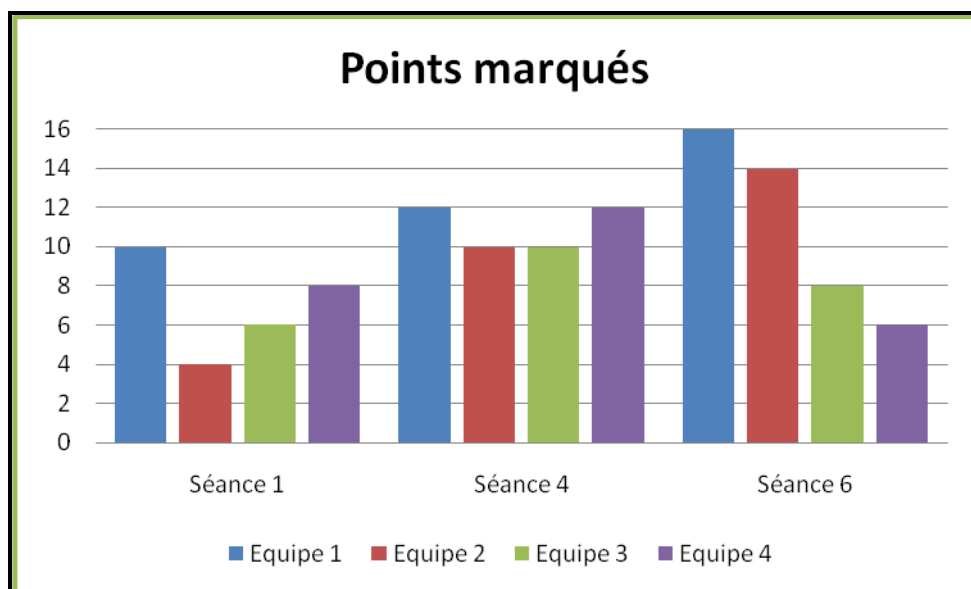
A) Traitement statistique de l'hypothèse 1

Pour tester l'hypothèse 1, j'ai relevé le **nombre de victoires** des différentes équipes lors des rencontres ainsi que le **nombre de points marqués** par chacune d'elles. Les résultats obtenus sont les suivants :

Nombre de victoires par équipes sur trois rencontres (graphique1) :



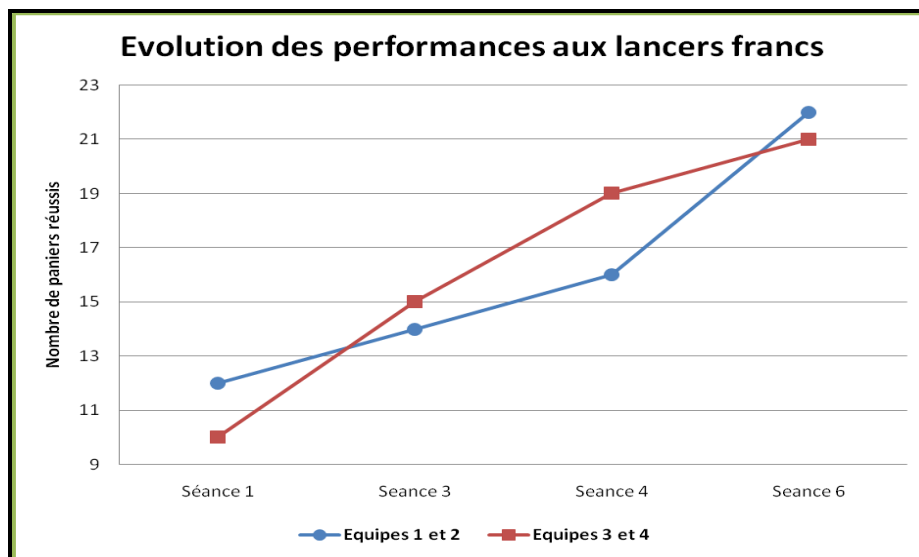
Nombre de paniers marqués par équipe sur trois rencontres (graphique2) :



B) Traitement statistique de l'hypothèse 2

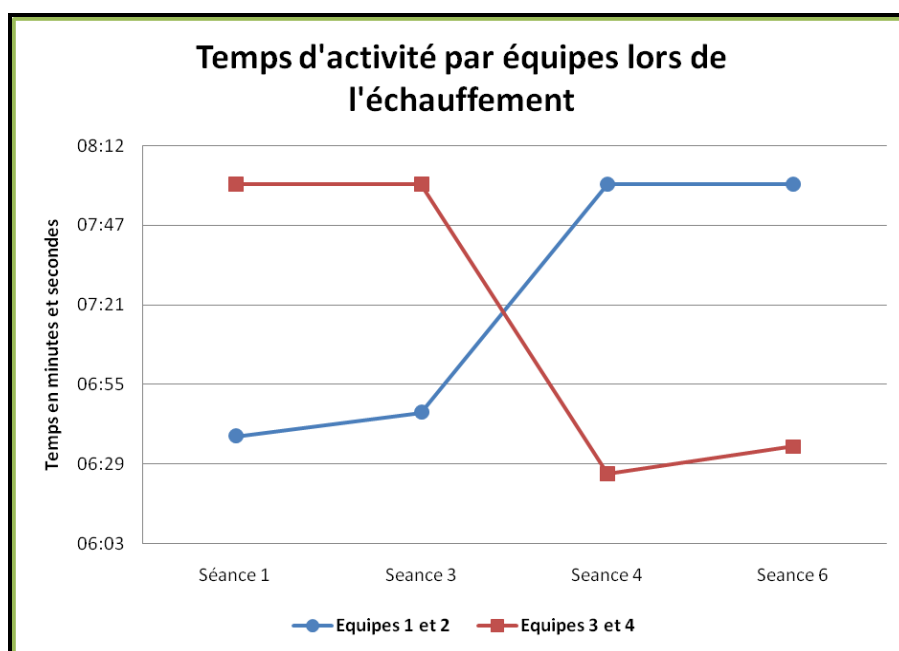
Pour tester l'hypothèse 2, j'ai relevé le **nombre de paniers marqués** par chaque élève lors de l'activité de « **lancers francs** ». Les résultats obtenus sont les suivants :

Nombre de paniers marqués par équipe et par séance aux « lancers francs » (graphique3) :



Pour tester l'hypothèse 2, j'ai aussi relevé le **temps d'activité effectif** consacré à l'**échauffement** pour chaque élève. Les résultats obtenus sont les suivants :

Temps moyen d'activité par équipe lors de l'échauffement (graphique4) :



C) Discussion des résultats portants sur l'hypothèse 1

Pour tester l'**hypothèse 1** (« *Les consignes ouvertes sont plus efficaces que les consignes fermées dans les activités où le niveau d'incertitude est élevé et où il n'existe pas de réponse motrice unique car elles placent l'élève en situation de recherche motrice* ») j'ai choisi la **situation de match quatre contre quatre**.

Les **équipes 1 et 2** pratiquaient avec une **consigne ouverte** : « *trouver le plus de solutions possible pour marquer le plus de paniers* ».

Les **équipes 3 et 4** pratiquaient avec la **consigne fermée** : « *quand votre équipe a le ballon, démarquez-vous afin d'offrir le plus de possibilités au porteur du ballon, vous devez orienter le jeu vers le panier adverse pour marquer le plus de points* ».

➤ Interprétation des résultats de l'hypothèse 1

Si l'on se réfère au **graphique 1**, on constate que l'équipe 1 lors de la première séance remporte un nombre maximal de victoires : 3 sur 3 rencontres. Les autres équipes ayant remporté une victoire chacune. On remarque que lors de la dernière séance, les équipes qui présentent le **plus grand nombre de victoires** sont les **équipes 1 et 2**. L'équipe 3 ayant remporté une victoire et l'équipe 4 ayant perdu tous les matchs.

Si l'on se réfère maintenant au **graphique 2**, on constate que c'est une fois de plus l'équipe 1 qui marque le plus de points : 10 points sur trois rencontres lors de la première séance. On remarque aussi que lors de la dernière séance, les équipes qui marquent le **plus de points** sont les **équipes 1 et 2**.

Ainsi, on peut se rendre compte que les **performances les plus élevées** sont celles des **équipes 1 et 2**. Ces équipes ont pratiqué durant toute l'unité d'apprentissage avec la consigne ouverte : « *trouver le plus de solutions possible pour marquer le plus de paniers* ». Sans généraliser toutefois, on peut en déduire que les **consignes ouvertes sont plus efficaces** que les consignes fermées dans des situations d'apprentissage où le **niveau d'incertitude est élevé**.

En effet, les consignes ouvertes en E.P.S permettent de placer l'élève en **situation de recherche motrice**. Aussi, les élèves prennent l'habitude au fil de la pratique d'analyser la

situation, de l'**anticiper** pour répondre du mieux possible aux sollicitations des partenaires et des adversaires.

Au contraire, on peut supposer que les **consignes fermées** dans des situations de forte incertitude (ex : sports collectifs) tendent à inscrire l'élève dans une **conduite motrice stéréotypée** qui offre une **forte lisibilité** au joueur adverse. Ainsi en voulant aider les élèves, l'enseignant en donnant des consignes à fort guidage les pénalise vis-à-vis de l'adversaire et des **situations dans lesquelles une réponse motrice unique n'existe pas**.

La validation de l'**hypothèse 1** a permis de mettre en évidence le **rôle important joué par les consignes ouvertes** dans les phases de jeu où **une réponse motrice unique n'existe pas**. Ces consignes placent l'élève en **situation de recherche motrice et d'adaptation**. Elles lui permettent d'adopter un **comportement non stéréotypé** qui offre peu de lisibilité aux joueurs adverses.

D) Discussion des résultats portant sur l'hypothèse 2

Pour tester l'**hypothèse 2** (« *Dans les tâches où il s'agit de reproduire un mouvement à l'identique, les consignes fermées sont plus efficaces que les consignes ouvertes* ») j'ai choisi les « **lancers francs** ».

J'ai constitué deux groupes pour l'activité « lancers francs ». Un **groupe** qui pratiquait avec une **consigne ouverte** : « *Faites dix lancers francs chacun* ». Et un autre **groupe** qui pratiquait avec une **consigne fermée** : « *Aligner ses pieds avec la ligne de lancer franc, fléchir confortablement ses genoux, viser le carré du panneau, souffler pour se relâcher, retenir sa respiration au moment de lâcher le ballon, le ballon doit avoir une trajectoire haute, arrondie* ». Ces consignes étaient répétées avant chaque activité de lancers. Au milieu de la séquence, j'ai inversé les rôles.

➤ Interprétation des résultats de l'hypothèse 2

Si l'on se réfère au **graphique 3**, on constate que le nombre de paniers marqués par chaque équipe augmente au fil de la pratique. **La pratique a donc un effet positif sur l'apprentissage.**

On constate aussi que la courbe de progression croît plus vite lors des 4 premières séances pour le groupe qui pratique en consigne fermée. En effet, les **équipes 3 et 4** effectuaient les « lancers francs » en appliquant les **consignes fermées** données par l'enseignant durant les trois premières séances. On peut en déduire que dans les activités à **faible taux d'incertitude, les consignes à fort guidage sont plus efficaces** du point de vue de l'apprentissage que les consignes ouvertes.

Le **recul de la progression** lors de la dernière séance des équipes 3 et 4 sur les équipes 1 et 2 peut s'expliquer par **l'inversion des modalités de pratique**. En effet, lors de la séance 4, ce fut au tour des équipes 1 et 2 de pratiquer avec les consignes fermées. Ceci confirme bien l'influence positive des consignes à fort guidage sur l'apprentissage d'un **geste répétitif**.

Pour tester l'**hypothèse 2** (« *Dans les tâches où il s'agit de reproduire un mouvement à l'identique, les consignes fermées sont plus efficaces que les consignes ouvertes* ») j'ai aussi choisi l'**échauffement**. Durant les trois premières séances, les équipes 3 et 4 se sont échauffées avec moi en respectant des consignes « fermées » tandis que les équipes 1 et 2 s'échauffaient en autonomie. Puis nous avons inversé les groupes.

On peut constater sur le *graphique 4* que le **temps d'activité effectif diminue fortement** si les élèves sont placés en **autonomie**. Quand on sait que le rôle de l'échauffement est de préparer le corps à l'effort physique de manière générale et spécifique, on peut en déduire que moins l'on consacre de temps à cette activité, moins on est préparé physiquement.

Il semblerait donc que les **consignes fermées** et l'échauffement en présence de l'enseignant permettent **d'assurer la mise en activité effective de l'ensemble des élèves** ainsi que **l'entrée psychoaffective dans la pratique physique et sportive** qui fera suite à la situation d'échauffement.

La validation de **l'hypothèse 2** a permis de mettre en évidence le **rôle important joué par les consignes fermées** dans les situations où la **réponse motrice** à apporter par l'élève est **unique**. Ces consignes sécurisent l'élève en **diminuant la surcharge cognitive** qui peut être engendrée par une situation de recherche motrice. Elles lui permettent de se **concentrer** pleinement sur le **geste à réaliser**.

CONCLUSION

A l'approche du second **stage à responsabilité**, je comprends que mon métier ne consiste pas à *demande* pour être *obéi*, mais bien à **adopter une stratégie professionnelle** pour rendre les **élèves acteurs** de leurs apprentissages. Pour cela, et ce mémoire en atteste, l'enseignant doit **adapter ses consignes en fonction de l'âge** des élèves mais aussi **de la situation** qu'il leur propose.

Ainsi, en **E.P.S**, il sera préférable de proposer aux élèves des **consignes ouvertes** dans les situations d'apprentissage où le **taux d'incertitude est élevé**. Ces dernières permettront de placer l'élève en situation de **recherche motrice** et ainsi de favoriser l'**adaptation** des élèves à la situation. Au contraire, on choisira de donner des **consignes fermées** dans les situations d'apprentissage où le **taux d'incertitude est faible**. Ces consignes permettront à l'élève **d'alléger la surcharge cognitive** due à la situation de recherche motrice et de se concentrer sur le **geste à réaliser**.

Bien entendu, les **résultats** obtenus lors de ces travaux de recherche **ne peuvent pas être généralisés** à l'ensemble des situations. Ainsi par exemple, est-il souhaitable de **guider** tout le temps les élèves dans les **situations d'échauffement** quand on sait que l'un des objectifs de l'E.P.S au primaire est de les **rendre autonomes** pour **gérer au mieux leur vie future** ? Ne serait-il pas possible de rendre progressivement les élèves autonomes en les **responsabilisant** par la prise en charge régulière et à tour de rôle de cette pratique par un élève ?

De plus, dans certains cas, les **critères** que j'ai choisi d'évaluer et qui m'ont permis d'obtenir ces résultats **sont discutables**. **Plus de temps et de moyens**, m'auraient été utiles par exemple pour **observer et comparer les pratiques** des élèves concernant l'échauffement en autonomie.

Cependant, je mesure combien la mise en place d'un **protocole expérimental** est **enrichissante pour l'enseignant** en formation que je suis. Elle permet de s'interroger sur le **sens à donner à sa pratique** de classe, sur le fondement même de l'enseignement, sur le **développement psychomoteur de l'enfant**, toujours en lien avec les **instructions officielles**. Elle nécessite cependant une bonne maîtrise du groupe ainsi qu'un climat de classe favorable aux apprentissages, climat qui n'a pas toujours régné dans cette classe turbulente de la banlieue de Tarbes.

BIBLIOGRAPHIE

BACHELARD, G., p.16 (1938) « La formation de l'esprit scientifique. », VRIN.

FARGIER, P., (1997) « Pour une éducation du corps par l'E.P.S », Collection pratiques et enjeux pédagogiques, ESF.

LA BORDERIE, R., MORANDI F., (2006) « Dictionnaire de pédagogie », Collection éducation en poche, Nathan.

MORANDI, F., (2001) « Modèles et méthodes en pédagogie », Collection éducation, Edition Nathan.

OLIVIER, I., RIPOLL, H. (1999) « Développement psychomoteur de l'enfant et pratiques physiques et sportives », Edition Revue E.P.S, Paris.

PARLEBAS, P., (1981) « Contribution à un lexique commenté en science de l'activité motrice », Edition INSEP, Paris.

PECQUEUX, C., (2003) « Jeux de basket-ball à l'école », Collection des jeux aux sports, Edition Revue E.P.S, Paris.

TROADEC, B., MARTINOT, C., (2003) « Le développement cognitif. Théories actuelles de la pensée en contextes. », Belin, Paris.

ZAKHARTCHOUK, J.M., (1999) « Comprendre les énoncés et les consignes » Cahiers pédagogiques. Centre de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens.

SITOGRAPHIE

FAMOSE Jean-Pierre :

<http://web.univ-pau.fr/~jfamose/index.html>

CASTERES Rémi :

<http://ecole.saint.didier.free.fr/consignes.htm>

Documents EPS

http://www.ac-orleans-tours.fr/circ18-vierzon/documents_eps.htm