

Mémoire Master 2

Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation – EPS

EBAUCHER UNE PRATIQUE REFLEXIVE DE NOTRE
ENSEIGNEMENT SUR LA THEMATIQUE DU
FEEDBACK.

PILON Baptiste

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2017 – 2018

Sous la direction de **Vincent BONIS**

SOMMAIRE

1)	INTRODUCTION	3
2)	PROBLEMES ET HYPOTHESES	5
2.1	Les constats	5
2.2	Problématique	5
2.3	Apports théoriques	5
2.4	Enjeux de l'étude et intérêt professionnel du problème	7
2.5	Hypothèses	7
3)	PREPARATION A L'EXPERIMENTATION	9
3.1	Définition du cadre général à l'expérimentation	9
3.1.1	Établissement d'accueil : sa spécificité	9
3.1.2	L'APSA support : escalade	9
3.1.3	Traitement de la thématique dans ce contexte	10
3.2	Définition du cadre spécifique de la mise en œuvre	11
3.2.1	Les sujets	11
3.2.2	Constitution des groupes expérimentaux	11
3.2.3	Le volume horaire	12
3.2.4	Le matériel utilisé	12
4)	MISES-EN ŒUVRE DE L'EXPERIMENTATION	13
4.1	Constat initial	13
4.1.1	Présentation de ce qui s'est passé	13
4.1.2	Situation de référence	13
4.1.3	Observables choisis pour qualifier et quantifier les conduites des élèves	13
4.1.4	Bilan de cette observation	15
4.2	Description de la transmission des FB aux élèves	16
4.2.1	Pour la classe témoin	16
4.2.2	Pour la classe expérimentale	16
4.3	Constat final	19

		2
5)	CONCLUSION	20
5.1	Rappel des objectifs visés	20
5.2	Résultats et interprétations	20
5.2.1	Pour le groupe classe	20
5.2.2	Pour les élèves de profil 1	22
5.2.3	Pour les élèves de profil 2	23
5.2.4	Pour les élèves de profil 3	24
5.3	Synthèse des résultats	25
5.4	Vérification de nos hypothèses	26
5.5	Regard critique sur notre étude	26
5.5.1	Points positifs	26
5.5.2	Points négatifs et nuances	27
5.6	Limites	27
5.7	Perspective	28
6)	BIBLIOGRAPHIE	29
7)	ANNEXES	30
1.1	Annexe 1	30
1.2	Annexe 2	30

Résumé :

Notre recherche a pour objectif de montrer l'évolution de notre pratique réflexive en tant qu'enseignant. Deux classes de 2nd, de niveau équivalent, ont réalisé des situations de référence et d'apprentissages identiques. Sur ces dernières, et cela au cours de l'ensemble de la séquence d'apprentissage en escalade, les élèves de la classe témoin recevaient, de la part de l'enseignant un FB dit descendant tandis que les élèves de la classe expérimentale recevaient une pluralité de FB : descendant, d'un pair ou un auto-FB. Nos résultats montrent que l'évolution de notre pratique permet de favoriser l'apprentissage des élèves. De plus cette expérience expose que les élèves de tous niveaux, notamment ceux n'ayant pas ou peu d'acquis quant aux compétences travaillées, ont favorisé leur apprentissage. Ces résultats vérifient l'hypothèse que l'enseignant, au fur et à mesure de sa carrière, sera capable de ressortir un savoir généralisable, lui permettant de faire progresser de façon la plus judicieuse possible l'ensemble de ces élèves. La discussion porte essentiellement sur la transmission de FB à des élèves et un groupe classe bien particulier. Il serait désormais intéressant de porter la réflexion sur de nouvelles possibilités de faciliter l'apprentissage comme la création d'un scénario pédagogique favorisant la compréhension d'une commande par l'ensemble des élèves.

Mots-clés :

Apprentissage, Pratique réflexive, Feedback, Escalade

1) Introduction

Dans le cadre du séminaire intitulé « Ébaucher une pratique réflexive de notre enseignement » nous souhaitons aborder la thématique liée au retour d'information, appelée aussi feedback (FB). Le choix de cette thématique nous apparaît comme essentiel dans notre pratique enseignante de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) car elle permet d'apporter des contenus pédagogiques aux élèves pour les faire progresser mais aussi de les situer par rapport aux attentes institutionnelles.

Le référentiel de compétences (2013)¹ indique que l'enseignant doit « En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin de mieux assurer la progression des apprentissages » (P5, a). Nous pouvons rattacher cet aspect à notre thématique en nous interrogeant sur les feedbacks que l'enseignant est en mesure de donner pour individualiser et faire progresser chaque élève. En effet les enseignants doivent s'interroger, en retour, sur les progressions des élèves et sur leurs propres pratiques évaluatives. Les feedbacks destinés à faire apprendre doivent, en ce sens, faire écho à ce qu'il est demandé d'apprendre aux élèves et doivent faciliter la connaissance des résultats de l'élève pour qu'il situe sa progression. « Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et des degrés d'acquisition des savoirs et des compétences » (P5, b) est une autre des compétences à développer par l'enseignant. Ici le rôle à donner au feedback nous semble également pertinent et pluriel. En effet les outils d'évaluation peuvent être utilisés par l'enseignant pour faire un retour aux élèves mais nous pouvons aussi établir que ces outils seraient manipulés par les élèves eux-mêmes pour qu'ils établissent une auto-évaluation voire une co-évaluation. Cette manipulation peut s'apparenter à un relevé de critères observables que l'élève utiliserait pour faire un compte rendu objectif à un camarade. Ce peut-être seulement la maîtrise d'un observable que l'élève observateur utiliserait pour faire un retour verbal immédiat, dans le cours de l'action. Nous pouvons également penser le feedback par l'intermédiaire d'outils numériques. Une application sur smartphone pour prendre la fréquence cardiaque ou encore filmer les élèves pour qu'ils disposent d'un retour vidéo et faire évoluer leurs prestations sont autant d'éléments pouvant enrichir la portée des feedbacks et appréhender les progrès. Ces derniers ont l'avantage de permettre aux élèves de voir leur prestation.

¹ Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Pub. L. No. 30 (2013).

2) Problèmes et hypothèses

2.1 Les constats

Lors des premiers bilans de nos pratiques enseignantes, émanant de nos tuteurs, leurs remarques convergeaient sur les retours que nous fournissions aux élèves. Dans la majorité des cas, la transmission s'effectuait de manière descendante c'est-à-dire que l'enseignant apportait directement une information orale sur la pratique de l'élève. De plus cette information parvenait à l'élève uniquement après l'action. Ce premier constat met en évidence qu'aucune information provenant de l'élève n'est échangée. De ce fait l'enseignant ne peut savoir ce que l'élève a retiré de cette information et si cette dernière l'a fait progresser ou non.

2.2 Problématique

Le problème est de faire évoluer notre pratique quant à la transmission des retours sur l'activité des élèves pour faciliter leur apprentissage. Nous tenterons de démontrer que notre action à ce sujet passera d'une transmission descendante à des retours de différentes natures.

Quelle influence la transmission de retours variés sur l'activité des élèves a-t-elle sur notre pratique réflexive de l'enseignement ?

2.3 Apports théoriques

A partir de modèles étudiant la communication, nous allons identifier et définir les différents termes de la thématique afin de mieux comprendre notre choix de problématique.

SHANNON (1949)², précurseur de la théorie de la communication, évoque en collaboration avec WEAVER un premier modèle de communication (annexe 1). Ce dernier consiste à émettre une information (de la source) vers une autre personne (le destinataire). Cependant si ce message est brouillé, par un bruit, alors le destinataire ne peut recevoir correctement l'information.

² Shannon, C. (1949). *Théorie mathématique de la communication*.

En EPS cette logique s'applique également. En effet si l'enseignant émet en tant que source une information dite descendante à un élève étant le destinataire, alors ce dernier va modifier sa conduite sur un instant immédiat. Cependant aucune rétroaction ne sera effectuée de l'élève vers l'enseignant sous ce modèle. Ainsi si entre l'émission de l'information et la réception de ce dernier par l'élève, une modification apparaît, tel que l'environnement, alors l'élève ne sera pas en mesure ou très peu de modifier sa conduite.

Ainsi HEINDERYCKX (2002)³ reprend WIENER qui évoque un modèle où la source et le récepteur sont toujours en communication. Ce dernier est appelé Schéma Cybernétique (annexe 2), il est sur une logique semblable au précédent. C'est à dire qu'une information (consignes par exemple) est donnée à l'élève. Mais dès lors qu'une contrainte environnementale apparaît, l'enseignant sera en mesure, après avoir donné sa consigne, de proposer un second élément permettant de répondre au problème. WIENER appelle cela une rétroaction ou un FB.

Le FB « représente l'information concernant la différence entre l'état d'un objectif et de la performance » (SCHMIDT, 1993)⁴. Ainsi cela permet de donner une information au pratiquant entre ce qu'il doit réaliser et ce qu'il effectue réellement. Il existe deux sources de FB : les FB intrinsèques et les FB extrinsèques. Nous nous intéresserons pour notre part aux FB extrinsèques, ils correspondent généralement à une indication verbale (HEBERT & LANDIN, 1994)⁵ mais peuvent également être transmis à travers une photo, une vidéo, ... (MAGILL, 1993)⁶. Ainsi ce FB peut être de deux natures ; soit l'intervenant donne un FB sur la connaissance du résultat (CR) définie par SCHMIDT (1993)⁷ comme une information sur « le succès d'une action par rapport au but environnemental » ; soit sur la connaissance de la performance (CP) permettant au pratiquant de se faire une image précise de son geste réalisé.

³ Heinderyckx. (2002). *Une introduction aux fondements théoriques de l'étude des médias*. Liège: Editions du Cefal.

⁴ Schmidt, R.A. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Paris: Vigot.

⁵ Hebert, P., & Landin, D. (1994). Effets of learning a model and augmented feedback on tennis skill acquisition. *Research quarterly for exercise and sport*.

⁶ Magill, R. (1993). Augmented feedback in skill acquisition. In R.N. Singer, Murphy, M., et Lemant, L.K. (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*. (p. 193-212). New-York: Macmillian.

⁷ Schmidt, R.A. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Paris: Vigot.

2.4 Enjeux de l'étude et intérêt professionnel du problème

L'enjeu de l'étude est double. Il convient dans un premier temps que l'élève soit le premier bénéficiaire de la réflexion portant sur la nature et le moment où les FB interviennent. La réflexion à ce sujet devrait permettre aux élèves de mieux situer leur résultat au regard des compétences à acquérir mais aussi de mieux appréhender leur progression dans le cycle d'apprentissage. Dans un deuxième temps, cet écrit et l'expérience associée doivent permettre à l'enseignant de mieux asseoir ses compétences pour faire progresser les élèves et s'assurer que les outils mis à leur disposition facilitent leur progression.

Cette étude sera l'occasion pour l'enseignant de mettre en place différentes natures de FB, à des moments différents de la leçon afin de pouvoir réaliser des comparaisons sur les effets produits par ces FB. Les résultats de l'étude permettront à l'enseignant d'avoir une première expérience sur différentes façons de transcrire des résultats aux élèves. Cette approche réflexive pourra servir de support sur d'éventuelles méthodes pédagogiques à envisager dans la poursuite de notre carrière.

2.5 Hypothèses

Notre première hypothèse sera de penser que nos FB seront essentiellement descendants au début de notre pratique enseignante amenant chez les élèves une transformation à court terme et relativement lente. La plus-value du côté enseignant : permettre aux élèves de modifier de suite leur motricité. Cependant nous pouvons poser comme inconvénient le fait de se demander si l'élève comprend sur un instant émotionnel particulier ce que l'enseignant demande.

Notre deuxième hypothèse sera de dire que nous serons en mesure de nous décentrer en partie de ces retours d'informations pour que les élèves soient en mesure d'effectuer des FB entre pairs, favorisant un apprentissage rapide et stable. Cela permet aux élèves de mettre des mots sur la pratique permettant ainsi à l'enseignant de vérifier la connaissance des élèves sur l'activité.

Nous soulèverons dans cette troisième hypothèse que le numérique peut fournir des auto-FB de qualité aux élèves si notre pratique d'enseignant évolue de façon à ce que cet outil devienne une plus-value, l'élève deviendra alors un réel acteur voire auteur de son apprentissage facilitant considérablement sa compréhension.

De ces trois hypothèses, l'enseignant sera capable de faire un choix d'outil en fonction d'un problème particulier. Ainsi ce dernier sera en mesure de ressortir un savoir généralisable permettant ainsi de modifier la pratique future.

3) Préparation à l'expérimentation

3.1 Définition du cadre général à l'expérimentation

3.1.1 Établissement d'accueil : sa spécificité

L'établissement dans lequel nous allons effectuer cette expérimentation est le lycée Jean Macé sur Niort. Pour ce qui est du projet de cet établissement, deux axes majeurs ont été retenus :

- Assurer aux élèves les meilleures chances de réussite scolaire, leur permettre d'accéder dans de bonnes conditions à une poursuite de formation et à une insertion sociale et professionnelle choisie
- Ouvrir le lycée sur le monde (culturel, économique, ...) et préparer les lycéens à être des citoyens de demain

Ainsi la réflexion sur notre pratique permet de répondre au mieux, nous l'espérons, à l'axe 1 du projet d'établissement. De plus l'aspect numérique de cette pratique semble répondre également tant à l'axe 1 qu'à l'axe 2 de ce projet.

Pour ce qui est de l'EPS dans cet établissement, un projet a été effectué et a retenu trois axes :

- Offrir une mise en œuvre efficace, évolutive et durable du suivi de l'élève dans la réussite de son parcours
- Élaborer une synergie des structures et des personnels de l'établissement pour répondre aux élèves à « besoins particuliers »
- Améliorer le bien-être au lycée

3.1.2 L'APSA support : escalade

Dans un premier temps, rappelons notre thématique : Pratique réflexive de son enseignement. Notre problématique est : « Quelle influence la transmission de retours variés sur l'activité des élèves a-t-elle sur notre pratique réflexive de l'enseignement ? ». Ainsi cette thématique, et cette problématique en particulier, deviennent encore plus significatives en escalade. En effet la nouvelle circulaire dans les Activités Physiques de Pleines Natures

(APPN) (2017)⁸, amène une sécurité accrue qui nuit sans aucun doute au temps moteur. En effet l'enseignant doit valider chacune des étapes de sécurité en s'assurant que maximum six élèves grimpent en même temps, autant de contraintes qui expliquent la baisse du temps moteur. Ce dernier étant diminué fortement nous devons nous poser la question de l'apprentissage chez nos élèves. C'est la raison pour laquelle nous trouvons intéressant de proposer différents FB pour pouvoir permettre la compréhension du plus grand nombre de nos élèves. En plus de FB descendants de l'enseignant, d'un FB d'un élève vers un autre élève, nous trouvons intéressant le principe de classe inversée. Ce concept permet d'optimiser le temps de pratique moteur. Le principe est le suivant : les élèves effectuent le cours chez eux et les devoirs se font durant la leçon comme proposé par CAILLIEZ (2015)⁹. L'escalade semble alors une activité propice à une telle ambition.

Parmi les enjeux moteurs que sollicite l'activité nous pouvons mettre en avant le fait que les élèves devront :

- Exploiter la poussée des jambes
- Effectuer des poses de pieds variées et précises

C'est donc naturellement que nos FB seront essentiellement axés sur ces aspects.

3.1.3 Traitement de la thématique dans ce contexte

Les FB ont pour objectif de fournir une information aux élèves afin qu'ils apprennent et qu'ils progressent. Comme nous l'avons évoqué précédemment, ces FB peuvent être réalisés de façon descendante : l'enseignant détient le savoir et donne l'information à l'élève pour qu'il exécute ou corrige un mouvement, une attitude. Les élèves peuvent travailler entre pairs et donner les FB à leurs camarades à partir du moment où l'enseignant les a formés à cette tâche et se soit assuré que les élèves soient compétents en cela. Dans un troisième temps le traitement du FB peut s'avérer pertinent lorsque l'élève est en mesure de s'auto-évaluer pour réguler sa pratique à partir de l'utilisation d'un outil numérique par exemple. Pour valider l'intérêt de cette thématique et l'évolution de notre pratique professionnelle il convient de mesurer les effets que chaque FB peut provoquer quant aux transformations motrices qu'il sollicite.

Nous nous attacherons à comparer nos interventions auprès des élèves sur deux classes différentes mais de même niveau (seconde). Afin d'avoir une vision plus globale de notre

⁸ http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115731 « Consulté le 22/01/2018 »

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=KMAONv3BPhs> « Consulté le 22/01/2018 »

évolution professionnelle dans ce domaine, l'expérience sera réalisée à deux moments différents de l'année scolaire. L'activité support sera la même de manière à ce que nos observations soient plus objectives et comparables. Afin de comparer nos stratégies d'enseignement en matière de passation de FB, nous nous appuierons sur les résultats des observables évoqués précédemment. En enrichissant nos interventions, en variant et combinant les natures de FB, nous prenons le parti de dire que la classe que nous aurons au troisième trimestre, c'est à dire à un moment plus avancé de l'année, devrait avoir de meilleurs résultats.

3.2 Définition du cadre spécifique de la mise en œuvre

3.2.1 Les sujets

Nous ferons notre expérience sur deux classes de 2^{nde}, une classe servira de groupe témoin (2^{nde} 8) et l'autre servira de groupe expérimental (2^{nde} 10).

Concernant la classe de 2^{nde} 8 qui nous servira de groupe expérimental, elle est composée de 10 garçons et de 25 filles. Cette classe effectue le cycle d'escalade durant le deuxième trimestre. Cette dernière est impliquée avec une bonne ambiance, le manque de canalisation peut parfois amener à un temps relativement long de mise au travail. D'un point de vue moteur, cette classe n'est pas très sportive, aucun élève ne pratique à l'Association Sportive (AS) et très peu pratiquent en dehors du lycée.

Concernant la classe témoin qu'est la 2^{nde} 10, cette dernière est composée de 14 garçons et 21 filles. Cette dernière effectue le cycle d'escalade durant le troisième trimestre. De plus l'ensemble des élèves est peu mature, ne voyant que très peu l'intérêt des apprentissages, une fois que le groupe classe est impliqué, de réelles capacités apparaissent.

Il faudra tenir compte des différences entre les classes durant notre expérience et notamment dans la comparaison des résultats.

3.2.2 Constitution des groupes expérimentaux

Les classes dans leur ensemble seront déjà des groupes expérimentaux à part entière. L'intérêt étant de pouvoir comparer ces deux groupes en fonction de notre évolution

professionnelle dans la façon de transmettre les FB. Pour affiner notre étude, nous tâcherons de déterminer trois élèves par classes en veillant à ce que chaque élève choisi soit révélateur d'un niveau d'expertise différent. Ainsi nous pourrions proposer des résultats sur l'effet des différentes FB sur le groupe classe et sur différents profils d'élèves.

3.2.3 Le volume horaire

Pour chacune des deux classes nous disposons de 9 leçons d'1h50 soit 1h30 de pratique effective si nous retirons le temps de déplacement et de vestiaire.

3.2.4 Le matériel utilisé

Nous utiliserons comme matériel principal les téléphones des élèves mais également des tablettes numériques pour les élèves n'ayant pas la possibilité de filmer avec leur propre téléphone. Ces vidéos iront sur internet dans un compte privé, les élèves devront donc avoir accès à un ordinateur avec une connexion internet (soit chez eux soit au CDI).

4) Mises-en œuvre de l'expérimentation

4.1 Constat initial

4.1.1 Présentation de ce qui s'est passé

Pour élaborer notre expérimentation, nous avons fait le choix de comparer notre transmission de retours auprès des élèves sur des cycles de la même activité, avec des classes de même niveau mais à des moments différents de l'année scolaire.

Pour pouvoir comparer l'effet produit par nos retours sur les comportements moteurs des élèves, nous avons dû créer différents outils.

Dans un premier temps, nous nous sommes concentrés à créer une évaluation diagnostique sur des compétences essentiellement motrices. Cette évaluation consiste à faire un état des lieux initial des conduites des élèves lors de la première leçon.

Les résultats obtenus permettront d'effectuer une première comparaison de l'évolution du niveau de pratique des élèves en fonction des natures de FB que nous leur aurons communiqué. Une évaluation similaire à celle de la première leçon sera réalisée en fin de cycle pour comparer les effets produits par nos FB.

4.1.2 Situation de référence

Le constat que nous allons effectuer se déroulera en deux temps : à la leçon 1 et à la leçon 9, sur une situation identique. Cette dernière sera une situation de grimpe sur une voie choisie par l'élève avec aide de l'assureur. Nous pensons que les 9 leçons permettront d'effectuer un constat et une analyse plus précise, rendant ainsi notre étude plus juste.

4.1.3 Observables choisis pour qualifier et quantifier les conduites des élèves

Pour évaluer nos élèves nous nous attacherons à utiliser des observables quantitatifs et qualitatifs. La grille d'observation ci-dessous est l'outil que nous avons choisi d'utiliser.

ESCALADE – Groupe témoin		
	QUANTITATIF	QUALITATIF
	Cotation moyenne des voies grimpées	Utilisation de la poussée des jambes
Groupe classe		
Profil 1		
Profil 2		
Profil 3		

Tableau 1 : Fiche observation utilisée pour le groupe témoin

ESCALADE – Groupe expérimental		
	QUANTITATIF	QUALITATIF
	Cotation moyenne des voies grimpées	Utilisation de la poussée des jambes
Groupe classe		
Profil 1		
Profil 2		
Profil 3		

Tableau 2 : Fiche observation utilisée pour le groupe expérimental

Concernant l'observable quantitatif : cotation moyenne des voies grimpées, ce dernier associe un chiffre, de 3 à 9, et une lettre, de A à C. Ainsi plus la lettre et le chiffre sont bas plus la cotation est facile. Ainsi une voie d'une cotation 3A sera plus facile qu'une voie d'une cotation 5C.

Concernant l'observable qualitatif, l'acquisition des élèves s'effectuera selon trois niveaux :

- Niveau 1 : monte à la force des bras et poses grossières (glisse car pose l'ensemble du chausson) des pieds
- Niveau 2 : utilise la poussée des jambes et poses de pieds précises (regard orienté vers le chausson mais utilisation essentiellement la pointe)

- Niveau 3 : exploite la poussée des jambes et poses de pieds variés et précises (regard orienté vers le chausson avec utilisation d'une pose de pied variée : pointe, carre interne et externe)

Le niveau 1 recense les élèves en difficulté sur les observables choisis, tandis que le niveau 3 atteste d'une bonne maîtrise des élèves sur ces mêmes observables.

Pour avoir différents angles d'analyses, nous prendrons la moyenne de classe au regard des observables ci-dessus mais également trois élèves ayant des profils moteurs identiques (entre les classes) mais des niveaux d'expertises différents (au sein de chaque classe). Les élèves de profil 1 seront des élèves ayant des difficultés motrices, des problèmes de coordination (Louise pour la classe témoin et Orla pour la classe expérimentale), le profil 2 correspond à des élèves ayant des capacités physiques mais n'effectuant pas d'activités physiques en dehors des heures de cours (Mario pour la classe témoin et Nathan pour la classe expérimentale) et enfin le profil 3 correspondant à des élèves ayant une pratique physique extérieure (Gwendal pour la classe témoin et Logane pour la classe expérimentale). Cela va permettre de comparer nos résultats d'un point de vue général (classe) mais aussi de façon spécifique (élèves).

4.1.4 Bilan de cette observation

Après la première leçon nous observons les résultats suivants :

ESCALADE Leçon 1		
—		
Groupe témoin/Groupe expérimental		
	QUANTITATIF	QUALITATIF
	Cotation moyenne des voies grimpées	Utilisation de la poussée des jambes
Groupe classe	5A 4C	Niveau 1 Niveau 1
Profil 1	4B 4B	Niveau 1 Niveau 1
Profil 2	4C 4C	Niveau 1 Niveau 1
Profil 3	5B 5B	Niveau 2 Niveau 2

Tableau 3 : Résumé de la classe témoin et expérimentale à la fin de la leçon 1

Grâce à des résultats sensiblement identiques, nous pouvons en conclure, que les élèves sont au même niveau quant à la grimpe proposée durant la leçon 1. Dès lors il nous semble encore plus cohérent de pouvoir analyser l'évolution de notre pratique quant à l'impact des diverses sources et natures de FB.

4.2 Description de la transmission des FB aux élèves

4.2.1 Pour la classe témoin

Concernant la classe témoin nous nous sommes, en début de carrière, contentés de donner des FB de façon descendante à nos élèves. Dès lors pour pouvoir faire progresser nos élèves, en complément des situations d'apprentissages proposées, nous leurs faisons un retour en bas de la voie d'escalade. Par exemple, nous avons dit à Louise : « Lorsque tu t'es arrêtée à la moitié de la voie, tu aurais pu mettre ton pied droit sur la prise rouge, cela t'aurait permis de pouvoir pousser sur tes jambes et attraper avec ta main droite la prise jaune (nous lui indiquons du doigt la prise correspondante) ». Par la suite cette élève a réessayé et a réussi la voie. Ce retour d'information lui a donc permis de progresser.

4.2.2 Pour la classe expérimentale

Concernant le groupe expérimental nous avons essayé de leur proposer plusieurs FB. Nous leurs propositions effectivement aussi de façon descendante. Mais nous avons formé les élèves à donner des FB. La consigne était la suivante : si je vois que mon partenaire est bloqué alors je lui indique une prise précise (localisation et couleur) permettant de l'aider à pousser sur ses jambes (Dylan en tant qu'assureur dit à Nathan (grimpeur) d'aller chercher avec sa main droite la prise grise située à droite de sa tête).



Photo 1 : Photo de Nathan avant le FB d'un pair
(séquence d'environ 15 secondes)

Photo 2 : Photo de Nathan après le FB d'un pair

Pour finir les élèves devaient également se faire un propre retour sur leur vidéo à l'aide du cours et d'un Questionnement à Choix Multiples (QCM). Dans un premier temps ils allaient voir les devoirs sur PRONOTE (logiciel qui regroupe la « vie » de l'établissement) (photo 3), ensuite ils se mettent sur le QCM et peuvent regarder en même temps le padlet (photo 4). Voici ce qu'a répondu Nathan (photo 5). Dès lors sur le cours suivant chaque élève a donc des notions supplémentaires (théoriques, ses réussites, ses échecs, des moyens de progresser, etc.)

ED.PHYSIQUE & SPORT. - M. PILON B. ✕

Donné le 16/03 [7 jours]

Ramener autorisation vidéo (casier ou en cours)

Aller sur le padlet suivant : <https://padlet.com/baptistepilon/escalade210>

Le mot de passe est : eps

Répondez aux questions en vous aidant du padlet

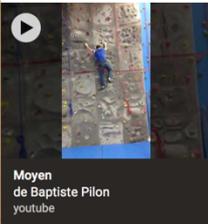
Répondre au QCM : [Escalade pour la leçon 3 - 210](#)

Photo 3 : Photo des devoirs de la classe de seconde 10 pour le 23 mars

ESCALADE

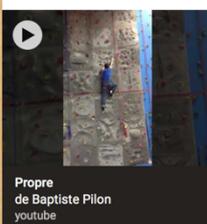
Le cours permettant aux élèves de répondre au QCM

Enseignant
Sans poussée des jambes



Moyon de Baptiste Pilon
youtube

Enseignant
Avec la poussée des jambes



Proprio de Baptiste Pilon
youtube

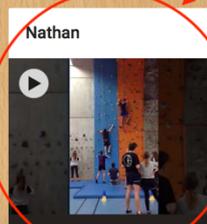
La vidéo de Nathan

Cloé



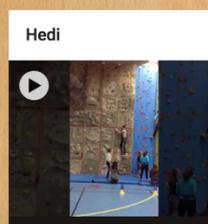
Cloé

Nathan



Nathan

Hedi



Hedi

Les différentes poses de pieds

Les différentes poses de pied

Le chausson du dessus



Pointe
Carré interne
Carré externe
Talon

La semelle du pied de pied



Pointe
Carré interne
Carré externe
Talon

Les_différentes_poses_de_pied.pdf
Document PDF
padlet drive

Photo 4 : Cours du padlet

QCM non noté - ED.PHYSIQUE & SPORT - M. PILON B.

Question 1 : Question 1 Bonne réponse ! ●

Durant le cours du 16 mars, quel objet a été accroché à votre talon ?

Baudrier
 Cordelette
 Dégaine ✓
 Mousqueton

Question 2 : Question 2 Bonne réponse ! ●

Sur le cours padlet intitulé "Les différentes poses de pieds", combien existe-t-il de poses de pieds différentes ?

1
 2
 3
 4 ✓

Question 3 : Question 3 Bonne réponse ! ●

Quelle pose de pied avez vous utilisée en cours ?

Externe
 Interne
 Pointe ✓
 Talon

[Terminer](#)

Photo 5 : Réponse du QCM pour le 23 mars de Nathan

4.3 Constat final

A la leçon 9, nous observons les résultats suivants :

ESCALADE Leçon 9		
—		
Groupe témoin/Groupe expérimental		
	QUANTITATIF	QUALITATIF
	Cotation moyenne des voies grimpées	Utilisation de la poussée des jambes
Groupe classe	5B 5B	Niveau 2 Entre niveau 2 et 3
Profil 1	4B 4C	Entre niveau 1 et 2 Niveau 2
Profil 2	5A 5B	Entre niveau 2 et 3 Niveau 3
Profil 3	5C 5C	Niveau 3 Niveau 3

Tableau 4 : Résumé de la classe témoin et expérimental à la fin de la leçon 9

Suite à ces nouveaux résultats nous pouvons en conclure que les deux classes semblent avoir progressé durant le cycle d'escalade.

5) Conclusion

5.1 Rappel des objectifs visés

L'objectif principal de ce mémoire est de montrer que notre pratique en face à face avec les élèves va évoluer, nous permettant ainsi de ressortir un savoir généralisable. Ce dernier permettant à l'enseignant de faire le choix d'un FB par rapport à l'autre sur une situation particulière.

5.2 Résultats et interprétations

5.2.1 Pour le groupe classe

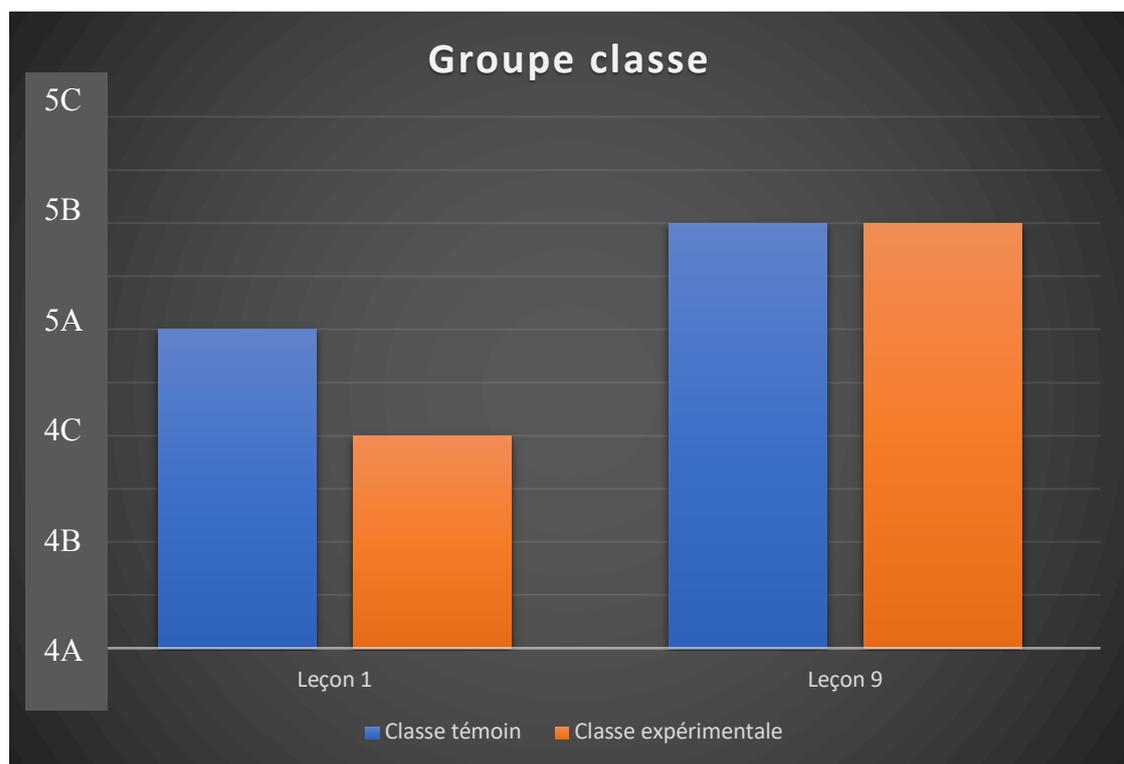


Figure 1 : Résultats de la cotation de grimpe du groupe classe à la leçon 1 et 9

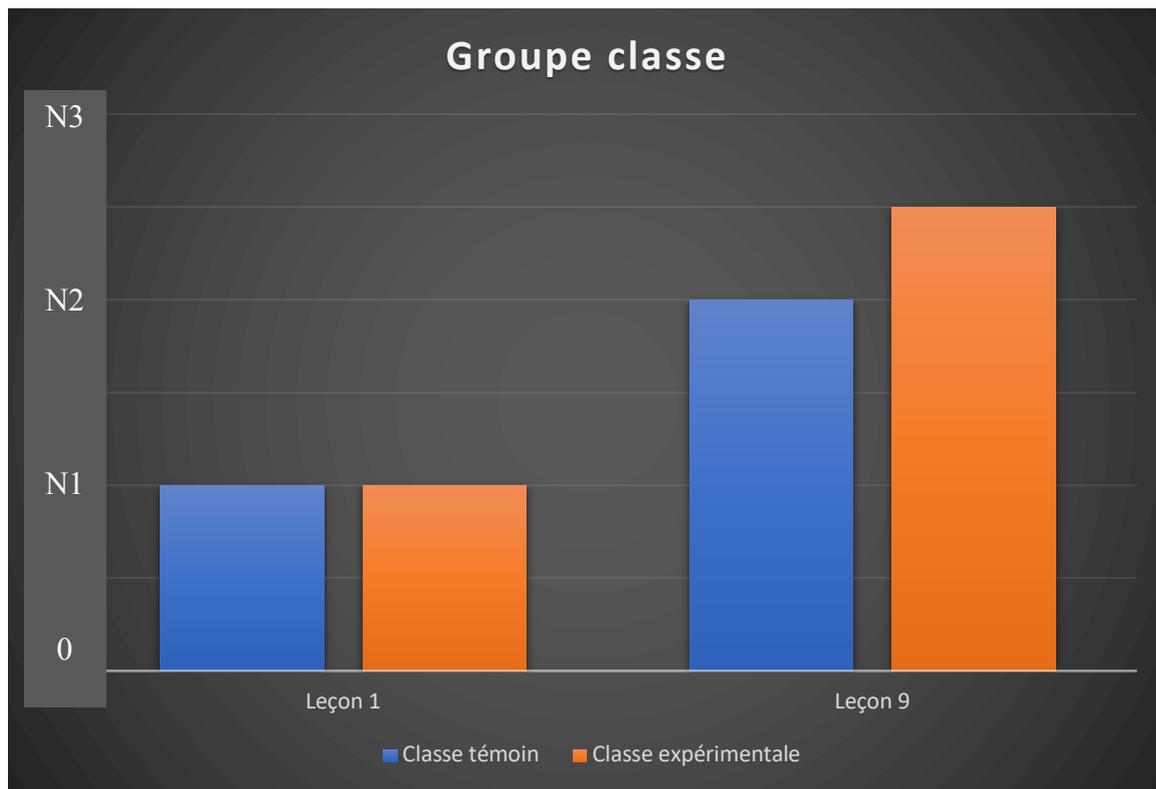


Figure 2 : Résultats de la poussée des jambes groupe classe à la leçon 1 et 9

Dans un premier temps nous pouvons observer que le groupe classe de façon générale a progressé. Cependant nous remarquons également que le groupe ayant reçu une diversité de FB a un apprentissage bien plus important.

En effet d'un point de vue quantitatif la moyenne de classe est passée de 4C à 5B. Le groupe témoin quant à lui est également arrivé à une moyenne de 5B mais les élèves avaient durant la première leçon grimper des voies de difficulté supérieure. L'écart entre les deux classes montre donc un apprentissage plus efficace sur le groupe expérimental.

D'un point de vue qualitatif, nous effectuons un constat similaire. Les élèves ayant reçu une diversité de FB ont progressé davantage d'un point de vue technique. Ils passent effectivement d'un niveau 1 à un niveau situé entre les niveaux 2 et 3.

5.2.2 Pour les élèves de profil 1

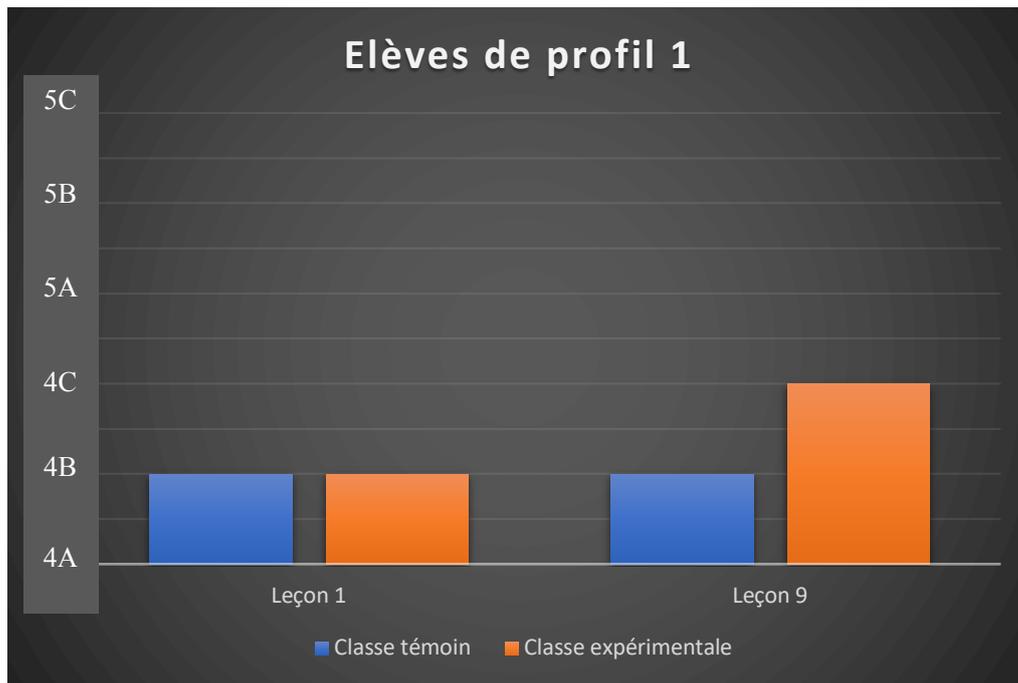


Figure 3 : Résultats de la cotation de grimpe des élèves de profil 1 à la leçon 1 et 9

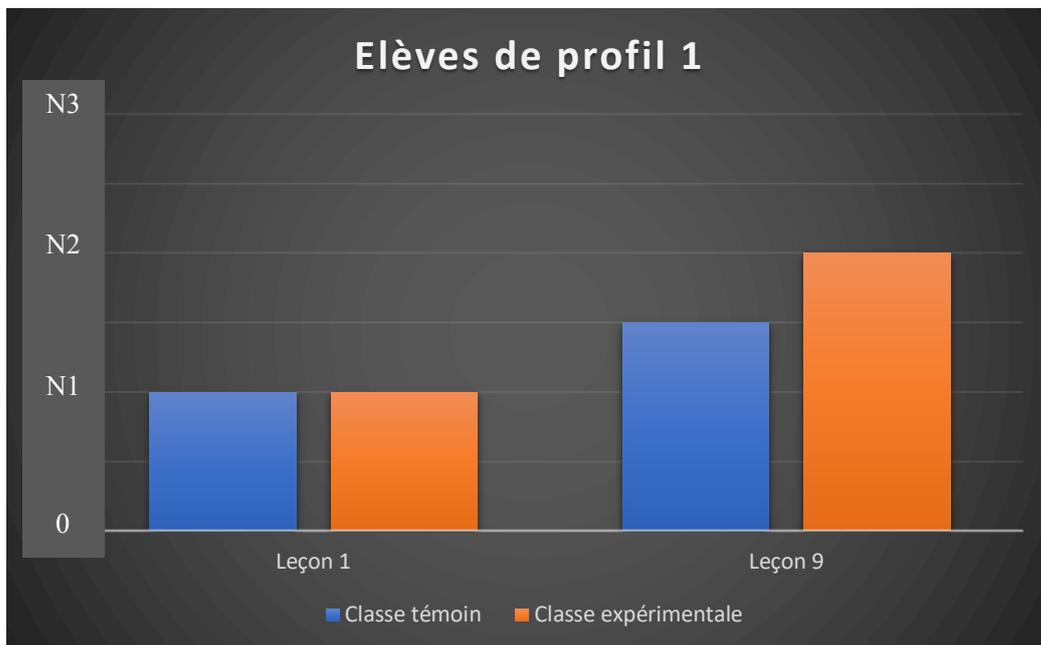


Figure 4 : Résultats de la poussée des jambes des élèves de profil 1 à la leçon 1 et 9

Nous pouvons observer, pour les élèves de profil 1, un apprentissage plus important chez ceux ayant reçu différents FB. L'évolution se distingue nettement sur la cotation grimpée. En effet les élèves ayant reçu des FB descendants n'ont pas réussi à franchir les étapes nécessaires pour grimper une voie d'une cotation plus difficile.

5.2.3 Pour les élèves de profil 2

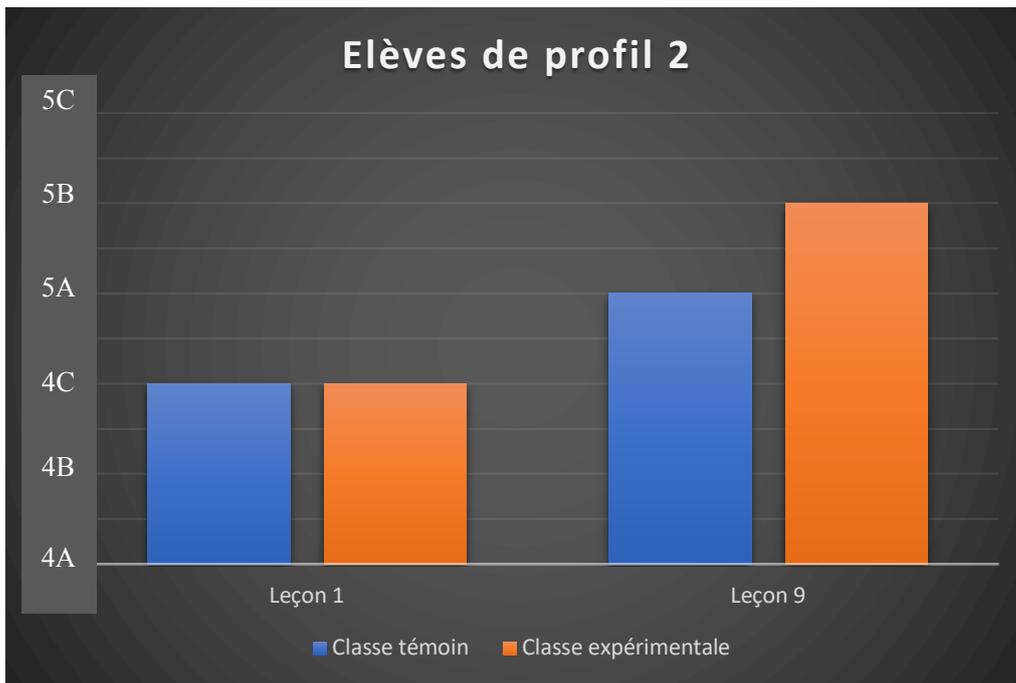


Figure 5 : Résultats de la cotation de grimpe des élèves de profil 2 à la leçon 1 et 9

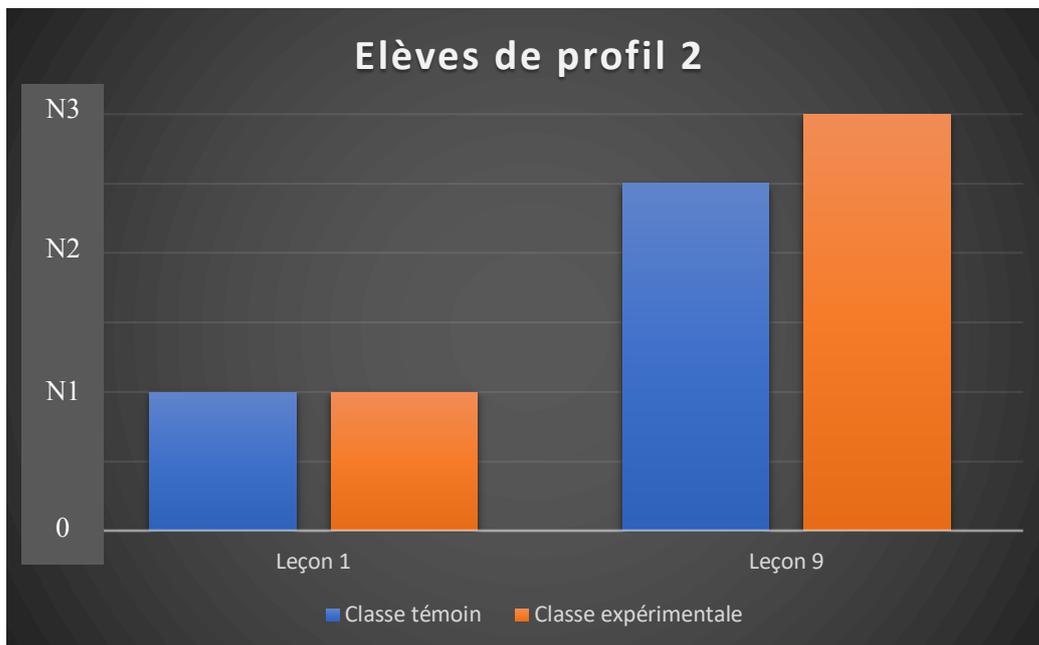


Figure 6 : Résultats de la poussée des jambes des élèves de profil 2 à la leçon 1 et 9

Nous pouvons observer, pour les élèves de profil 2, que ces derniers ont progressé tant sur la cotation grimpée que sur la qualité de pose de pied. Cependant nous pouvons constater, de façon similaire, que les élèves ayant reçu une diversité des FB ont un apprentissage plus poussé dans la pratique escalade.

5.2.4 Pour les élèves de profil 3

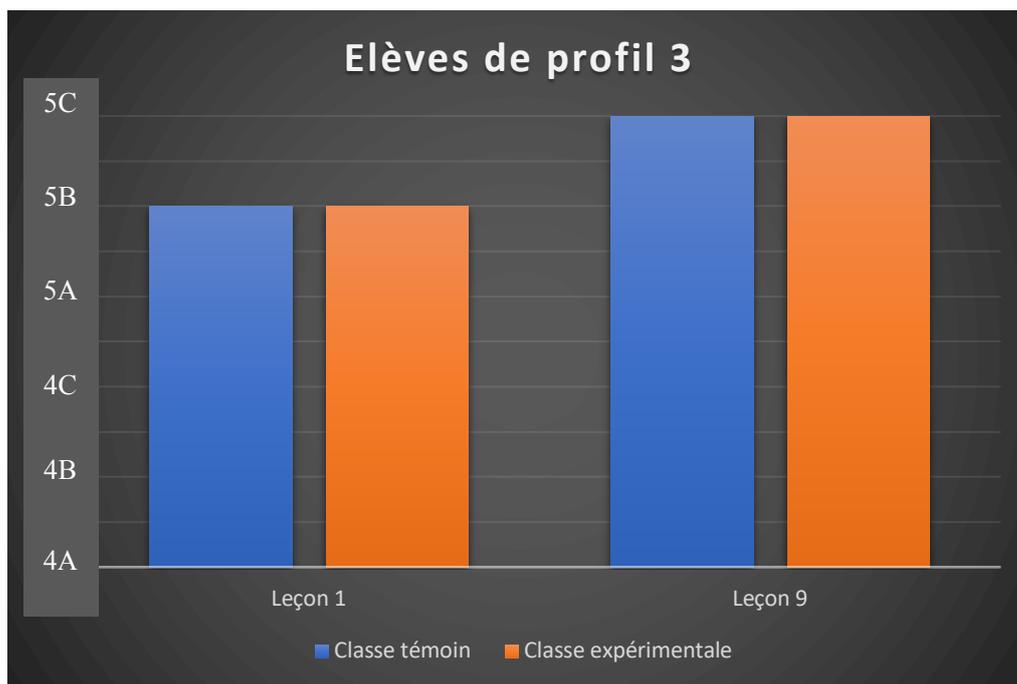


Figure 7 : Résultats de la cotation de grimpe des élèves de profil 3 à la leçon 1 et 9

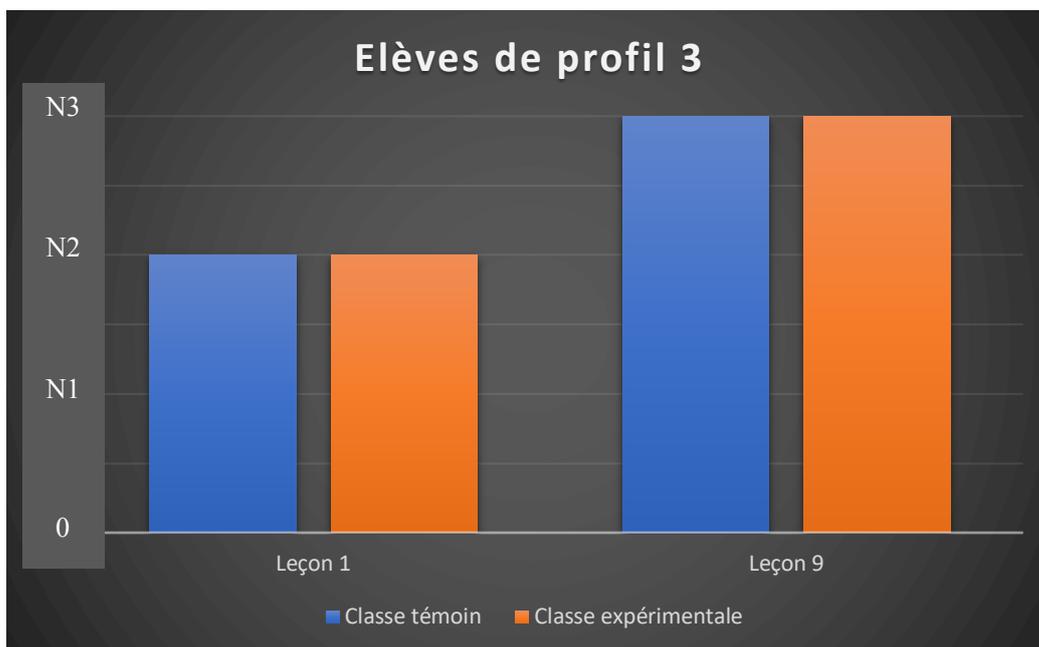


Figure 8 : Résultats de la poussée des jambes des élèves de profil 3 à la leçon 1 et 9

Nous pouvons observer que l'utilisation de FB différenciés ne montre pas de différence sur les élèves de profil 3.

5.3 Synthèse des résultats

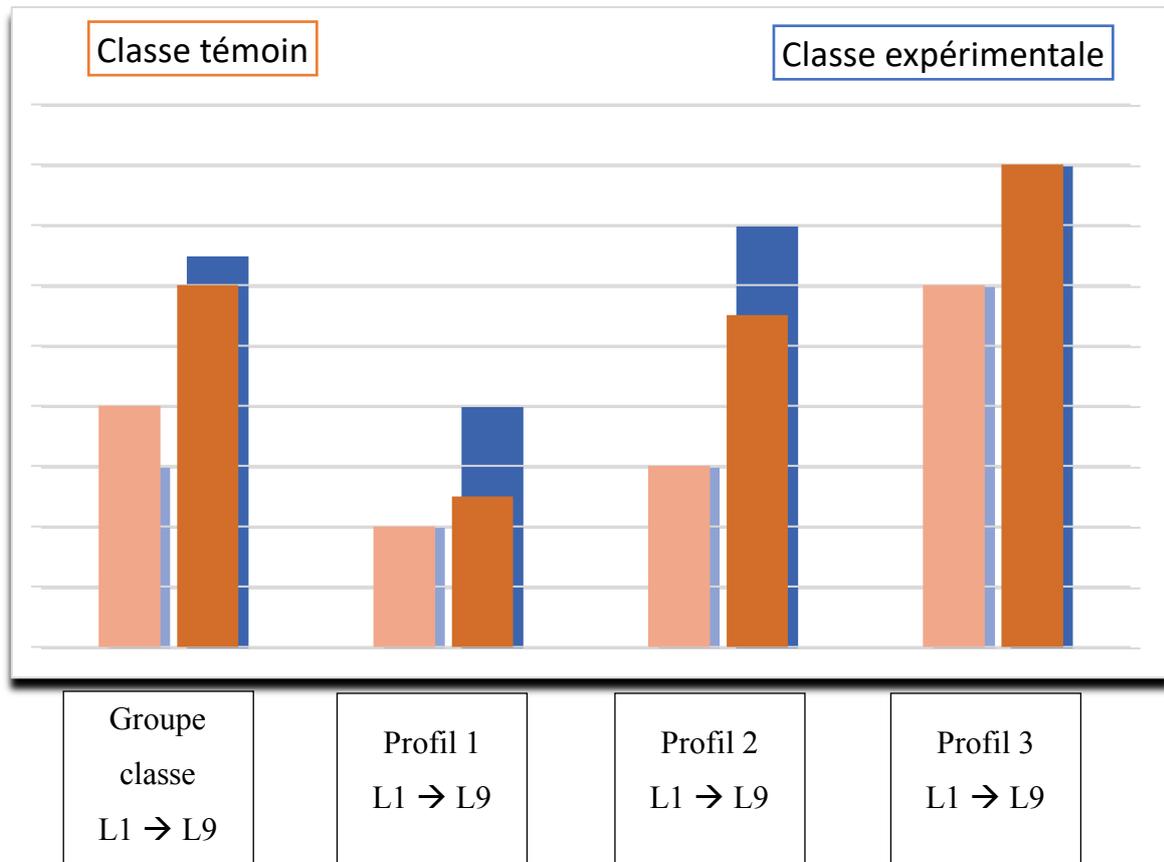


Figure 9 : Résultats moyennés entre la cotation de grimpe et le niveau de poussée des jambes de la classe témoin et expérimentale, et des différents profils de la leçon 1 à 9

Ce dernier graphique montre bien que les deux classes ont évolué durant le cycle d'escalade. Un apprentissage plus efficace et plus rapide de la part du groupe ayant reçu différents FB semble également apparaître. En effet nous constatons que l'acquisition, représentée par un histogramme bleu, est davantage élevé pour le groupe expérimental.

De plus nous remarquons aisément que l'apprentissage des élèves de profil 3, ceux ayant une pratique physique extérieure, ne semblent pas être influencé par la nature et la diversité des FB proposés.

5.4 Vérification de nos hypothèses

Notre première hypothèse considérait que nos FB étaient essentiellement descendants au début de notre pratique enseignante amenant chez les élèves une transformation à court terme et relativement lente. Nous pouvons valider cette hypothèse. En effet les élèves, qu’importe leur profil, ont progressé mais de façon moins approfondie que les élèves ayant reçu une pluralité de FB au terme de notre évolution professionnelle.

Notre deuxième hypothèse soulevait l’idée que nous serions en mesure de nous décentrer en partie de ces retours d’informations pour que les élèves soient en mesure d’effectuer des FB entre pairs, favorisant un apprentissage rapide et stable. Nous avons couplé cette dernière avec l’hypothèse 3 qui était de démontrer que le numérique peut fournir des auto-FB de qualité aux élèves si notre pratique d’enseignant évolue de façon à ce que cet outil devienne une plus-value, en étant ciblé et choisi au regard d’un contenu précis, adapté aux besoins du moment des élèves. Ce dernier deviendra alors un réel acteur voire auteur de son apprentissage, facilitant considérablement sa compréhension. En effet nous pouvons remarquer que nos élèves, de la classe expérimentale, ayant eu ces FB ont eu un apprentissage plus complet et plus stable sur l’utilisation de la poussée des jambes, leur permettant ainsi de grimper des cotations de voies plus difficiles.

Nous pouvons penser, dans le cadre de cette étude que notre pratique réflexive tout au long de l’année de stage a été une réelle plus-value pour l’apprentissage des élèves.

5.5 Regard critique sur notre étude

5.5.1 Points positifs

Pour les élèves, cette expérience leur a permis de faciliter leurs apprentissages quant aux deux critères évoqués. De plus, la nature même des FB les a obligés à se poser des questions, à réfléchir sur la pratique d’un camarade comme sur leur propre pratique. Dès lors que l’aspect cognitif apparaît il semble possible que cet apprentissage soit relativement durable ; c’est à dire un apprentissage permettant de réutiliser ces connaissances sur un cycle postérieur.

Pour l'enseignant, cette étude a favorisé notre propre réflexion quant à la transmission des FB. Cette dernière a été très enrichissante car une vraie émulation est apparue auprès des élèves, leurs permettant de favoriser les interactions, les apprentissages. Nous avons remarqué que la mise en place de ces divers FB demande un temps en amont consacré à la réflexion, à la création du padlet, du QCM, etc. Mais ce temps se retrouve gagné durant la leçon. En effet comme les élèves sont en mesure de se corriger entre eux ou eux-mêmes, nous n'avons donc plus besoin de rééditer nos FB pour que les élèves comprennent et se transforment. Un réel apprentissage méthodologique et social apparaît donc grâce à cette diversité de FB.

5.5.2 Points négatifs et nuances

Concernant les élèves, qui restent notre priorité, nous pouvons nous demander si l'ensemble des élèves ont la même capacité, la même analyse, quant à leur propre pratique. Dès lors les retours qu'effectuaient ces derniers sur les autres ou sur leur propre pratique pouvaient être moins pertinents. C'est pour cela que nous continuions, en tant qu'enseignant, à donner nos FB. Ces derniers étaient donc couplés aux FB entre pairs ou aux auto-FB. Il aurait été également intéressant de former davantage les élèves à cette dimension méthodologique à l'aide d'algorithme simple : « si...alors... », leurs permettant d'être un maximum acteur de leur apprentissage.

Pour l'enseignant, cette étude ne prend en compte, par soucis de temps, qu'un petit relevé d'échantillon. Malgré des résultats orientés vers la validation de nos hypothèses, il nous faudrait un nombre plus conséquent de relevés pour valider totalement ces dernières.

5.6 Limites

Nous allons évoquer différentes limites qui seraient éventuellement l'appui d'une pratique réflexive future.

Concernant l'apprentissage des élèves, nous pouvons nous demander si la diversité des FB leur a permis de progresser ou si une pratique extérieure, du type Association Sportive, leurs a permis de progresser, d'assimiler les différents principes vus en cours. Si la mobilisation des connaissances est plus importante alors l'apprentissage l'est aussi.

Par rapport aux classes, notre étude s'intéresse à deux groupes classes différents. Nous pouvons dès lors nous questionner sur l'impact que peut avoir l'apprentissage sur ces dernières. En effet il aurait été intéressant, si les conditions étaient réunies, de proposer cette étude sur un même échantillon de classe dans une APSA identique à deux moments de l'année. Cela nous aurait permis d'éviter les différences au sein de chaque classe (ambiance, caractère de chacun, etc.)

Concernant les profils d'élèves, nous avons remarqué que la diversité des FB apporte, d'un point de vue des apprentissages moteurs, davantage aux profils 1 et 2. Dès lors nous devons avoir une pratique réflexive nous permettant de cerner les leviers qui pourraient faciliter l'apprentissage chez les élèves de profil 3 : un contenu plus poussé quant à l'utilisation des jambes avec d'éventuels termes techniques (changement de pied, drapeau, lolotte, etc.) semble en être une première réponse.

Pour terminer, cette étude s'intéresse à différents profils d'élèves d'un point de vue moteur. Cependant il aurait également été intéressant de montrer l'impact de ces FB sur des élèves qui avaient des manières de comprendre et d'apprendre différentes : des élèves visuels, auditifs ou kinesthésiques.

5.7 Perspective

La question que nous pouvons nous poser désormais reflète la suite de notre dernière limite. En effet les FB transmis à nos élèves pourraient gagner en pertinence si la passation de consigne et la transmission des FB touchaient l'ensemble des élèves. Pour cela il nous semble intéressant de réfléchir à l'intérêt de construire un scénario pédagogique mettant en avant nos consignes orales, pour les auditifs, et une éventuelle démonstration, pour les visuelles et les kinesthésiques. Cela permettrait de répondre au mieux au référentiel de compétences (2013)¹⁰ à travers la compétence professionnelle 2 : « Maitriser la langue française dans le cadre de son enseignement » et la compétence professionnelle 3 : « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ».

¹⁰ Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Pub. L. No. 30 (2013).

6) Bibliographie

Articles :

Hebert, P., & Landin, D. (1994). Effets of learning a model and augmented feedback on tennis skill acquisition. *Research quarterly for exercise and sport*.

Heinderyckx. (2002). *Une introduction aux fondements théoriques de l'étude des medias*. Liège: Editions du Cefal.

Magill, R. (1993). Augmented feedback in skill acquisition. In R.N. Singer, Murphy, M., et Lemant, L.K. (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*. (p. 193-212). New-York: Macmillian.

Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Pub. L. No. 30 (2013).

Schmidt, R.A. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Paris: Vigot.

Shannon, C. (1949). *Théorie mathématique de la communication*.

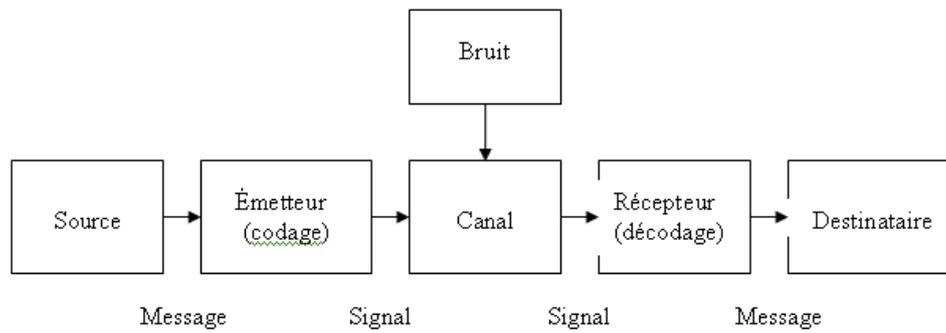
Sitographies :

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115731 « Consulté le 22/01/2018 »

<https://www.youtube.com/watch?v=KMAONv3BPhs> « Consulté le 22/01/2018 »

7) Annexes

1.1 Annexe 1



- 1) La source d'information énonce un message ...
- 2) ... que l'émetteur va encoder et transformer en signal,
- 3) lequel va être acheminé par le canal,
- 4) puis décodé par le récepteur, qui reconstitue un message à partir du signal
- 5) et le transmet enfin au destinataire.

1.2 Annexe 2

