



B. LENZEN



J.-M. BONFOND



M. CLOES

Littérature

- ❖ Certaines caractéristiques de l'émission d'informations collectives ont pu être inférées de l'observation des comportements de l'enseignant (Swalus et coll., 1988; Piéron, 1996).
- ❖ La réception et le traitement de l'information collective par l'apprenant ne sauraient être étudiés que d'un point de vue cognitif.
- ❖ Deux types d'approches ont été utilisées dans ce cadre:
 - 1) celles qui utilisent l'interrogation de l'élève pour évaluer la quantité et la qualité des informations qu'il a retenues (Cloes, Knoden & Piéron, 1991; Cloes, Schmitz & Piéron, 1995);
 - 2) celles qui questionnent l'élève, « *non pas pour savoir si il sait, mais pour qu'il sache ce qu'il a fait et comment il s'y est pris pour le faire* » (Vermersch & Maurel, 1997, p.18).

Objectif de l'étude

- ❖ Analyser inductivement les démarches cognitives mises en œuvre par des étudiants en éducation physique:
 - 1) pendant les épisodes d'information collective;
 - 2) avant la réalisation de l'exercice;
 - 3) pendant l'exécution de l'exercice.

Méthodologie

- ❖ Deux étudiants différents de 1er et 2ème cycles universitaires en éducation physique ont été filmés lors de 26 séances de cours pratiques (n=52).
- ❖ Huit disciplines différentes ont servi de cadre à cette étude: la danse, le fitness, la gymnastique, l'athlétisme, la natation, le badminton, la basket-ball et le handball.
- ❖ Endéans les 48 heures, chaque étudiant était soumis à un entretien d'explicitation (Vermersch, 2000), intégralement filmé et enregistré, puis retranscrit.
- ❖ En début d'entretien, chaque étudiant était invité à s'arrêter sur un épisode d'information collective de son choix, avant d'être accompagné, le cas échéant, vers celui qui avait été préalablement spécifié par l'enseignant qui en était l'auteur.
- ❖ L'analyse comporte trois étapes:
 - 1) catégorisation des informations collectives;
 - 2) discrimination des verbalisations des étudiants relevant du domaine procédural (Vermersch, 2000);
 - 3) analyse inductive du verbatim ainsi réduit des entretiens.
- ❖ La validation des données récoltées a fait l'objet de deux stratégies distinctes:
 - 1) Nous avons repéré l'accès du sujet à son expérience subjective en fin d'entretien, dans un temps de questionnement sur l'acte d'évocation.
 - 2) Nous avons évalué la *position de parole incarnée* des sujets en notant la présence ou l'absence sur les images vidéo de chaque entretien des trois indicateurs suivants (Vermersch, 2000): (1) décrochage du regard; (2) modification du rythme de parole; et (3) gestes articulés au récit. Dans cette position, « *le sujet accorde plus d'attention à ce à quoi il accède en interne, c'est-à-dire ce qu'il se représente (évocation) de la situation passée, qu'à la relation avec l'interviewer* » (p.75).
- ❖ Un taux minimum de 80% d'accords a été constaté lors du contrôle de la fidélité relatif à chacune des étapes d'analyse et de validation des données.

Références à demander auprès de Benoît LENZEN
Institut supérieur d'Éducation physique
et de Kinésithérapie - Université de Liège
Sart Tilman Bât. B.21 B - 4000 LIEGE
Int.+ 32-4-366.38.98 - blenzen@ulg.ac.be

Résultats et discussion

Catégorisation des informations collectives

- ❖ 43 étudiants ont été en mesure de se remémorer spontanément des épisodes d'informations collectives. Ceux-ci ont été classés selon leur objectif (figure 1). Cette distribution est très proche de celle qui caractérise le choix des enseignants (figure 2). Par contre, à l'exception des informations d'organisation (4/5), les épisodes sélectionnés par les étudiants coïncidaient rarement avec ceux spécifiés par les enseignants (9/38). Ce constat souligne la subjectivité qui préside à l'intervention pédagogique en APS et la nécessité de se baser sur l'avis des acteurs afin de mieux la comprendre.

Discrimination des verbalisations

- ❖ La réduction drastique du verbatim des entretiens suite à notre seule prise en considération des verbalisations relatives au domaine procédural témoigne de la difficulté qu'ont éprouvé les sujets à s'exprimer sur le mode de la prise de conscience, privilégiant dès lors le mode plus habituel du commentaire.

Analyse inductive du corpus procédural

- ❖ L'analyse inductive du corpus procédural nous a amené à proposer une distinction entre:
 - 1) les actions (matérielles), comportements conscientisés par l'acteur à l'instant où il les exécute;
 - 2) les opérations (mentales), démarches cognitives qualifiées par La Garanderie (1991) de « *gestes mentaux* », consciemment ou inconsciemment mises en œuvre par l'acteur.
- ❖ Nous avons ainsi dénombré un total de 73 actions et 122 opérations. Les actions les plus fréquemment verbalisées par les étudiants concernent la prise d'informations provenant de diverses sources, y compris eux-mêmes ainsi que l'exécution des différentes tâches constitutives des exercices proposés par l'enseignant. Les opérations peuvent être distinguées en fonction des trois moments suivants: (1) pendant les épisodes d'information collective; (2) avant la réalisation de l'exercice; et (3) pendant l'exécution de l'exercice.

Pendant les épisodes d'information collective

- ❖ **Prise d'informations externes.** Dès le début de l'explication ou de la démonstration, les étudiants semblent sélectionner un canal privilégié ou un contenu déterminé: « *...je crois que je regardais, je regardais plus que d'écouter...* » Cette démarche cadre bien avec les diverses théories qui mettent en exergue les limites cognitives de l'organisme humain (Miller, 1956; March & Simon, 1964). Son existence doit inciter les enseignants à limiter la quantité d'information qu'ils fournissent.
- ❖ **Traitement de l'information.** Il nous est apparu que les étudiants avaient recours à des procédés d'imagerie différant individuellement et selon la situation. Tantôt l'étudiant se voit hors de lui en train de réaliser l'habileté décrite ou démontrée (imagerie externe), tantôt il la vit mentalement de l'intérieur (imagerie interne). Il arrive également que l'apprenant projette les explications sur un personnage fictif (imagerie projetée) ou qu'il remplace l'habileté expliquée ou démontrée par l'enseignant par une image ou un objet simplifié possédant des propriétés similaires (analogie). Ce dernier cas de figure est sans doute le fruit d'un apprentissage, auquel il serait bon que les enseignants contribuent en adoptant un langage imagé.

Avant la réalisation de l'exercice

- ❖ **Prise d'informations externes.** Lors des temps d'attente, les étudiants paraissent vérifier leur compréhension de l'exercice et compléter leurs informations en observant leurs condisciples pratiquer l'activité.

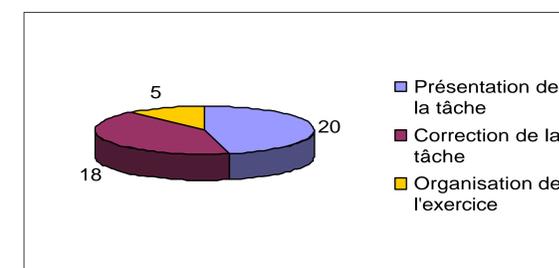


Figure 1 – Informations collectives spécifiées par les étudiants

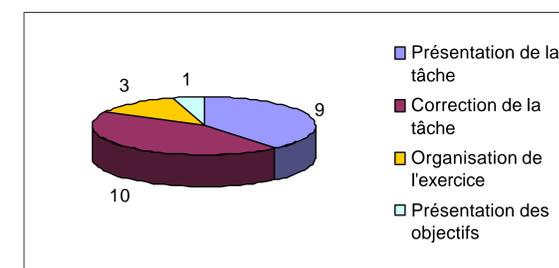


Figure 2 – Informations collectives spécifiées par les enseignants

- ❖ « **Appropriation** » de l'information. Lors de ces mêmes périodes de transition, les étudiants se répètent les consignes qu'ils ont reçues, se projettent dans l'exécution future de la tâche ou visualisent mentalement la démonstration: « *...parce que, donc je repense à ce qui s'est passé, à la démonstration de S. et je... des images encore qui reviennent...* » L'intérêt d'une démonstration de qualité apparaît ici clairement. En effet, tout porte à croire qu'une piètre démonstration ou qu'un simulacre (Piéron, 1996) conduiraient l'apprenant à encoder, évoquer, puis reproduire une image incorrecte. Le même risque serait à craindre d'une explication uniquement verbale empreinte d'erreurs ou d'imprécisions.

Pendant l'exécution de l'exercice

- ❖ **Prise d'informations externes.** Quelle que soit la discipline étudiée, l'environnement constitue une source d'information permanente. Celle-ci s'avère indispensable à l'activité des pratiquants, ainsi qu'en témoignent leurs verbalisations.
- ❖ **Utilisation de l'information préalablement traitée.** Nous avons pu identifier chez les étudiants une forme d'aller-retour entre les informations externes qui se présentent à eux et celles qu'ils ont préalablement intégrées et qu'ils évoquent en temps utile: « *...ben, je repense à mes points, fin à mes points, à mes lignes...pour me repérer...c'est plutôt des repères en fait...(et ils t'apparaissent comment, ces repères?)...ben, je les vois, donc je regarde le panier, je regarde le ballon aussi, mais je les sens...* » C'est grâce à ce procédé que les étudiants parviennent à prendre conscience d'une erreur qu'ils ont commise: « *... justement, c'est à ce moment-là que je me suis dit: "Tiens, ce n'est pas vraiment l'image que j'ai vue, ce n'est pas ce que j'ai fait", c'est au moment même, oui...* »

Conclusions

- ❖ En vertu du modèle de recherche qualitative utilisé, les résultats obtenus dans cette étude ne peuvent évidemment pas être généralisés. La connaissance et la compréhension résultant de notre analyse des démarches cognitives associées au traitement d'informations collectives devraient néanmoins aider les enseignants à adapter leurs interventions pédagogiques en conséquence.
- ❖ Nous attirons particulièrement l'attention de ces derniers sur la qualité de la démonstration qu'ils proposent aux apprenants, la précision et l'exactitude des consignes qu'ils leur fournissent, ainsi que la richesse potentielle d'un langage imagé.