

Les conceptions des inspecteurs d'EPS en Tunisie sur l'approche d'enseignement avec verbalisation

Chamseddine Guinoubi¹, Rim Mekni³, Hajer Sahli¹, Maher Gharbi²
Makrem Zghibi¹

¹Institut supérieur d'éducation physique et sportive de kef. Tunisie

²Institut supérieur d'éducation physique et sportive de ksar said. Tunisie

³Institut supérieur de formation continue Bouchoucha. Tunisie

Résumé: Ce travail vise une conception novatrice en matière d'EPS. Il s'inscrit dans un paradigme purement sémio-constructiviste. L'objectif est de cerner les conceptions véhiculées par les inspecteurs de la région du Nord-Ouest de la Tunisie à propos d'un enseignement avec verbalisation. Pour ce faire, on a opté pour un questionnaire papier crayon au près de 20 inspecteurs des différentes régions de la Tunisie. Les résultats trouvés, ont montrés que la majorité des inspecteurs émettent des avis non favorables vis avis d'un enseignement d'EPS avec verbalisation. Pourtant, nombreux sont les travaux qui mettent l'accent sur les effets bénéfiques d'un enseignement couplé avec des moments de débat d'idées (Gréhaigne, 1990 ; Delignières, 1992 ; Nachon, 2004 ; Wallian et Chang 2007a ; 2007b ; Zghibi, 2009).

Summary. This work is an innovative approach towards the EPS. It is part of a pure semiotic constructivist paradigm. The objective is to identify the concepts that are conveyed by the inspectors in the region of the north-west of Tunisia about teaching with verbalization. To do this we opted for a questionnaire about 20 inspectors from different regions of Tunisia. The search results have shown that the majority of the inspectors issue unfavorable opinions overlooked an EPS teaching with verbalization. Yet many are the work that focus on the benefits of education coupled with moments of discussion of ideas (Gréhaigne 1990; Delignières 1992; Nachon, 2004; Wallian and Chang 2007a, 2007b; Zghibi, 2009)

I. Introduction

L'acquisition des connaissances en général et l'élaboration des savoirs et des savoirs faire en EPS en particulier, dépendent du «contexte pédagogique», c'est à dire de la situation d'enseignement /apprentissage et du mode d'intervention de l'enseignant (Zghibi, 2009).

Les recherches en didactique des APS sont réorientées dans un premier temps vers la manière dont le savoir est élaboré (co-construct) dans l'interaction entre le sujet et le contexte, et dans un deuxième temps vers l'analyse et la compréhension du «comment se manifeste un tel dialogue » entre la pensée et l'action (Austin, 1970 ; Thelen & Smith, 1994 ; Thelen, 1995 ; Bernicot, 1992 ; Fayol, 1997 ; Alibali, Kita & Young, 2000)

En outre, enseigner les sports collectifs à l'école ne consiste pas seulement à donner un bagage technique au service des élèves ou encore favoriser chez eux des solutions tactiques à reproduire, mais il s'agit aussi d'une pratique de réflexion dans l'action où les élèves seront capables de décrire les situations jouées, d'identifier les problèmes rencontrés et enfin de pouvoir opter pour une décision collective sous forme d'un projet d'action (Zghibi, 2014). C'est dans cette optique que s'inscrit ce travail qui vise à véhiculer les conceptions émises par les inspecteurs d'EPS.

Dans cet article, nous avancerons l'hypothèse selon laquelle la majorité des inspecteurs résisteraient à baser leurs enseignements sur la verbalisation.

II. Cadre théorique

a. Les conceptions

Les conceptions représentent un concept fondamental pour la didactique des sciences. L'apparition de ce concept date des années 70. Issues des recherches en psychologie sociale et cognitive, au début, les conceptions étaient nommées «représentations».

Giordan et De Vecchi (1987) voient que la préoccupation de conception «est développée à travers le mot de la représentation, un moment qualifié de "spontané" ou par des mots proches, même si parfois les connotations en sont différentes : pré-représentation, discours premier, déjà-là, idée initiale, erreurs positives, modèles spontanés, certitudes prématurées, pré-requis, préconcept, raisonnement spontané» (Giordan et De Vecchi, 1987, p. 148).

En effet, les conceptions sont devenues un concept opératoire et fondamental dans le domaine de la didactique des sciences qui reflètent selon une compréhension "déformée" des phénomènes liés à la vie quotidienne. Elles ne sont pas scientifiques et elles sont complexes.

Selon Giordan et De Vecchi (1987), les recherches ont abouti à deux orientations principales:

- la première orientation vise d'une part à identifier les conceptions préalables des élèves par rapport à une connaissance ou à un savoir enseigné; et d'autre part à souligner la possibilité de l'existence de certains obstacles au cours de l'apprentissage;
- la deuxième orientation tend à montrer comment ces conceptions sont utiles et peuvent être prises en compte par un cheminement didactique.

En outre, Giordan et De Vecchi (1987) proposent explicitement d'utiliser le concept "conception" au lieu du terme "représentation" parce qu'il est devenu trop polysémique ce qui provoque des confusions avec les représentations graphiques d'objets.

Giordan et al (1994), explique qu'il faut définir plus précisément les conceptions comme tous les aspects conceptuels de la mémoire à long terme. En effet, ce qu'exprime une personne (enseignant ou enseigné) avant ou au cours de l'apprentissage, et quelle que soit sa façon d'expression (verbale ou comportementale), ne peut pas traduire l'ensemble de ses conceptions, mais seulement une partie que Giordan (1994) appelle "conceptions conjoncturelles". Ces conceptions sont mobilisées en mémoire de travail (mémoire à court terme) dans une situation précise à savoir: apprentissage, dialogue, réalisation d'une tâche...etc

b. La verbalisation en tant qu'outil didactique

La verbalisation en tant qu'outil d'apprentissage « renvoie pour l'élève au pouvoir d'analyser sa pratique et à communiquer sur elle. Cette compétence peut être considérée comme caractéristique d'un degré d'autonomie, réinvestissable dans toutes les disciplines et hors du champ scolaire, à la condition d'être explicitement enseignée » (Cottinet et Harmand, 2003, p.38).

L'approche tactique des jeux collectifs proposée partiellement dans le courant TGfU (Teaching Games for Understanding) repose sur une modélisation didactique qui vise chez les élèves la construction de leurs propres connaissances dans et par le jeu (Gréhaigne & Cadopi, 1990 ; Wallian, & Chang, 2006 ; Wallian, 2010 ; Gréhaigne, 2009 ; Zghibi et al, 2009 ; Zghibi et al, 2013a). Plusieurs courants s'y rapportent selon les pays d'origine, mais une place importante est allouée au jeu comme moyen et point de départ des apprentissages. Cette approche présente trois temps qui sont utiles aussi bien dans les « situations de référence », les « situations d'apprentissage » que les « situations d'évaluation » (Deriaz, Poussin et Gréhaigne, 1998).

- Les temps d'action : c'est le temps durant lequel les élèves se trouvant face à la réalisation d'une tâche proposée par l'enseignant ; ils jouent et tentent de dépasser et de résoudre le problème rencontré.
- Les temps d'observation : les élèves ne participent pas au jeu directement mais relèvent des informations en fonction des critères déjà fixés. Ces observations collectées serviront à analyser les rapports de force au sein des équipes, à élaborer des hypothèses explicatives et à spéculer sur les causes et effets.
- Les temps de « débat d'idées » (Gréhaigne, Godbout, 1998 ; Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998) sont des situations au cours desquelles les élèves s'expriment et échangent à propos du jeu. C'est un temps de discussion inter-élèves afin de mettre en œuvre et d'aboutir à un projet, de le valider lors du retour au jeu dans le but de faire évoluer le projet d'action de l'équipe.

III. Méthodologie

Pour cerner les conceptions des inspecteurs à propos de la mise en place de la verbalisation dans le processus d'enseignement/apprentissage, nous avons opté pour la méthode d'analyse « globale » et ceci pour comparer les réponses des inspecteurs questionnés indépendamment des différentes variables indépendantes.

Cette étude a touché 20 inspecteurs des régions du Tunis, Kef, Béja (16 hommes et 4 femmes). Pour cerner les conceptions de ces inspecteurs nous avons opté pour un questionnaire qui comporte les items suivants :

- Importance de la parole en matière d'EPS
- Temps accordé à la verbalisation
- Moments de la verbalisation
- Conditions de discussion

Afin de cerner les conceptions de ces inspecteurs à propos d'un enseignement avec verbalisation des élèves, nous avons utilisé la méthode d'analyse « globale » pour comparer leurs réponses questionnés indépendamment des différentes variables indépendantes.

Vu que l'échantillon est très réduit, nous avons jugé utile de ne pas opter pour un traitement statistique mais plutôt pour une analyse purement descriptive.

IV. Résultats et commentaires

Tableau 1. EPS entre dire et agir (Item 1)

Importance de la parole en EPS	Nb. cit.	Fréq.
Effectuer des démonstrations gestuelles	14	70%
Donner des consignes verbales	04	20%
Associer les deux	02	10%
TOTAL CIT.	20	100%

- **Constat:** 30% des inspecteurs interrogés affirment que la parole peut remplacer la démonstration gestuelle effectuée par l'enseignant, alors que 70% ont une conception tout à fait contraire: ils déclarent que la parole ne peut dans aucun cas remplacer ce qui est fait gestuellement.

- **Commentaires:** la plupart de ces inspecteurs ont affirmé qu'il reste très difficile de remplacer la démonstration gestuelle par des consignes verbales.

On est donc face à une pédagogie « du modèle» où le rôle de l'enseignant est d'une importance majeure, vu que les démonstrations qu'il effectue servent à expliquer ce qu'il attendait de ses élèves. Notons ici que « Depuis une vingtaine d'années, cette forme d'intervention a été complétée voire parfois remplacée, par un recours massive à la parole comme moyens d'apprentissage» (Cottinet & Harmond, 2003, p.39).

Tableau 2. Importance de la parole en EPS (Item 2)

Importance de la parole	Nb. cit.	Fréq.
oui	03	15%
non	17	85%
TOTAL OBS.	20	100%

- **Constats:** seulement 15% de la population interrogée affirme qu'il est important de laisser les élèves communiquer entre eux sans l'intervention de l'enseignant. Par contre, la majorité restante (85%) évite de mettre les élèves dans des situations pareilles.

- **Commentaires:** l'analyse de ces deux dernières questions nous permet de dire que la majorité des inspecteurs interrogés privent les élèves de toute situation d'intercommunication et affirment qu'il n'est nullement important d'introduire des séquences de débat d'idées dans leurs séances d'éducation physique et sportive.

Tableau 3. Temps accordé à la verbalisation (Item, 3)

Temps accordé à la verbalisation	Nb. cit.	Fréq.
< 1mn	13	65%
[1mn, 3mn]	5	25%
>3mn	2	10%
TOTAL OBS.	20	100%

- **Constats:** la majorité de la population interrogée (65%) affirment que le temps de travail accordé à la discussion ne doit pas dépasser une minute, alors que 25% de ces inspecteurs pensent que ce temps doit être de 1 et 4 minutes. Le reste (10%) déclarent qu'on peut dépasser les 4mn au cours des séquences de discussions avec les élèves.

Du point de vue des inspecteurs, il reste illusoire de mettre en place des stratégies de débat d'idées parce que le temps réservé à une séance d'EPS reste insuffisant pour introduire des situations d'échange verbal.

Tableau 4. Moment de la verbalisation (Item 4)

Moment de la verbalisation	Nb. cit.	Fréq.
Au début de la séance	1	5%
Au cours de la séance	5	25
A la fin de la séance	14	70
TOTAL OBS.	20	100%

- **Constats:** 70% des inspecteurs insistent sur la nécessité d'appliquer la verbalisation à la fin de la séance, alors que seulement 5% sont pour la verbalisation des élèves au cours de la séance. Le reste (25%) préfère appliquer la verbalisation au début de la séance.

- **Commentaires :** La majorité des inspecteurs préfère appliquer la technique de verbalisation à la fin de la séance. Ces inspecteurs ne font pas de différence entre le bilan de la fin de séance et les séquences de discussion

Tableau 5. Condition de discussion (item 5)

Conditions de discussion	Nb. cit.	Fréq.
Rarement	16	80%
Jamais	04	20%
J'organise des temps de parole de manière systématique pour favoriser les échanges	00	0%
TOTAL OBS.	20	100%

- **Constats:** la plupart des inspecteurs (80%) avouent qu'ils donnent rarement la parole aux élèves pour discuter à propos du jeu. 20% ne sont pas habitués à donner la parole à leurs élèves.

- **Commentaires:** Les conceptions des inspecteurs témoignent que faire verbaliser les élèves reste un choix personnel et non une stratégie nécessaire pour améliorer le processus d'enseignement/apprentissage. Pourtant, plusieurs sont les recherches (Gréhaigne, 1990 ; Delignières, 1992 ; Nachon, 2004 ; Wallian et Chang 2007a ; 2007b ; Zghibi, 2009) qui ont montré l'importance d'adopter cette technique d'une manière systématique et régulière afin de « développer, à travers la verbalisation et les échanges, des démarches d'apprentissage et de conceptualisation, l'acquisition de connaissances, d'attitudes intellectuelles. ». Ainsi, la technique de mettre les élèves dans des situations de débat d'idées doit être étudiée « comme un contenu d'enseignement devront faire l'objet d'une didactisation des pratiques langagières » (Cottinet & Harmand, 2003 p. 38).

V. Conclusion

La majorité des inspecteurs résistent d'emblée face à l'enseignement basé sur la technique de verbalisation. La plupart des inspecteurs préfèrent effectuer des démonstrations gestuelles au lieu de donner des consignes verbales. Ces inspecteurs interrogés, avouent qu'ils acceptent de permettre aux enseignants de faire verbaliser les élèves à condition de réduire le temps réservé à cette discussion, qui ne doit en aucun cas dépasser une minute. Ces inspecteurs ajoutent qu'ils préfèrent appliquer la technique de verbalisation à la fin de la séance. Ceci témoigne qu'ils confondent entre le bilan de la fin de la séance et les séquences d'intercommunication.

Suite à l'analyse de cette question, on peut dire que la majorité des inspecteurs questionnés n'espèrent aucun bénéfice des échanges qui s'effectuent entre les élèves. Il s'agit plutôt d'une perte de temps qu'il fallait exploiter autrement. C'est pour ces raisons que les inspecteurs déclarent qu'il n'est pas nécessaire de mettre les élèves dans des situations de verbalisation, et c'est pourquoi ils font rarement recours à cette démarche d'enseignement dans leurs séances d'EPS.

Ces résultats peuvent être expliqués par le fait que la plupart des inspecteurs préfère que les enseignants exploitent le temps réservé à la discussion entre les élèves pour proposer plus de situations d'apprentissage. En fait l'objectif primordial selon ces inspecteurs est peut-être de favoriser l'action motrice au profit de l'action verbale afin d'augmenter le temps d'engagement moteur. Le plus important pour l'enseignant est donc d'amener l'élève à « agir » et non à « dire ».

En fin et pour intégrer cette conception d'enseignement avec verbalisation dans les séances d'Education Physique et Sportive, il faudra prendre en compte les conceptions des inspecteurs. Il s'agit surtout de montrer l'intérêt de donner plus d'opportunités aux élèves pour discuter et échanger des idées à propos des situations de jeu.

Références

- [1]. Austin J.L. (1970). Quand dire, c'est faire. Paris: Seuil.
- [2]. Alibali, M.W., Kita, S., & Young, A.J. (2000). Gesture and the process of speech production: we think, therefore we gesture. *Language and cognitive processes*, 15 (6), 593-613.
- [3]. Bernicot, J. (1992). Les actes de langage chez l'enfant. Paris : PUF.
- [4]. Cottinet, C., & Harmand, M. (2003). Verbaliser pour apprendre, une activité centrale en EPS. *Les cahiers EPS de l'académie de Nantes* n°29 – Décembre 2003.
- [5]. Delignières, D. (1992). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges et controverses*, 4, 29-42.
- [6]. De Vecchi, G. (1987). Utilisation des représentations enfantines en biologie et formation des maîtres. *Aster* n°3, 223-23 9
- [7]. Fayol, M. (1997). Des idées au texte. *Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: PUF.
- [8]. Giordan, A., & De Vecchi, G. (1987). Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- [9]. Giordan, A., Girault Y., & Clement P. (1994). Conceptions et connaissances. Peter Lang : Berne.
- [10]. Gréhaigne, J.F., & Cadopi, M. (1990) Apprendre en éducation physique. In AEEPS (Ed.) *Éducation physique et didactique des APS* (pp. 17-24). Paris : AEEPS.

- [11]. Gréhaigne, J.F. (Ed.). (2009). *Autour du temps. Espaces, apprentissages, projets dans les sports collectifs*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- [12]. Nachon, M. (2004). *Interaction en Education Physique et Sportive : Le cas du Basket-ball. Approche des compétences sémiolangagières et construction de savoirs*. Thèse. Université de Franche-comté.
- [13]. Thelen, E., & Smith, L.B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge: The MIT Press.
- [14]. Thelen, E. (1995). Motor development. A new analysis. *American Psychology*, 50(2), 79-95.
- [15]. Wallian, N. & Chang, C.W. (2006). Development and learning of motor skill competencies, Chap. 13. In D. Kirk (Ed.), *Handbook of research in PE*. London: Sage Editions.
- [16]. Wallian, N. & Chang, C.W. (2007a). Language, thinking and action: Towards a semio-constructivist approach in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 289-311.
- [17]. Wallian, N., & Chang, C.W. (2007b). Sémiotique de l'action motrice et des activités langagières : vers une épistémologie des savoirs co-construits en sports collectifs. In Gréhaigne, J.F. (dir.). *Configurations du jeu, débat d'idées et apprentissage des sports collectifs*. Besançon : Presses de l'Université de Franche-Comté, 146-164.
- [18]. Wallian, N. (2010). Pluri-sémioticité et pluri-sémioticité en Education Physique et Sportive. In A. Rabatel (Ed). *Dire, montrer, agir, apprendre : les reformulations pluris miotiques*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- [19]. Zerai, Z., Rezig, M., & Zhigbi, M. (2008). Débats d'idées et apprentissage chez les filles en sport collectif. *Débats*, 78.
- [20]. Zghibi, M. (2009). *Interactions langagières des élèves et apprentissage en football : le cas de quatre Classes de 9 me Année de Base en Tunisie*. Thèse de Doctorat  s Sciences du Sport, Université de Franche Comté.
- [21]. Zghibi, M., Zerai, Z., & Rezig, M. (2009). Effets directs de la verbalisation sur les stratégies d'action et les prises de décisions des élèves lors d'un cycle de football. *eJRIEPS* 16.
- [22]. Zghibi, M., Guinoubi, C., Bennour, N., & Moheiddine, N. (2013). Débat d'idées et mise en oeuvre des projets d'actions en jeu de Football: cas des garçons de troisième année secondaire en Tunisie. *Sport Science Review*, 22(1-2), 151-180.
- [23]. Zghibi, M., Sahli, H., Jabri, M., Ouelhezi, S., Guelmami, N., & Wallian, N. (2014). Modalités de prise de décision chez les filles et les garçons en la présence ou en l'absence de l'enseignant. *International Review of Education*, 1-19.