



**HAL**  
open science

## Le travail en “ vagues ” et en “ ateliers ” : deux façons d’enseigner et d’apprendre au cours de leçons de gymnastique

Marc Cizeron, Nathalie Gal-Petitfaux

### ► To cite this version:

Marc Cizeron, Nathalie Gal-Petitfaux. Le travail en “ vagues ” et en “ ateliers ” : deux façons d’enseigner et d’apprendre au cours de leçons de gymnastique. G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuan. Intervenir en Education physique et en sport, Presses Universitaires de Louvain, pp.344-351, 2006. hal-01076163

**HAL Id: hal-01076163**

**<https://hal.science/hal-01076163>**

Submitted on 21 Oct 2014

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

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

Cizeron, M. & Gal-Petitfaux, N. (2006). Le travail en « vagues » et en « ateliers » : deux façons d'enseigner et d'apprendre au cours de leçons de gymnastique. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuan (Coord.), *Intervenir en Education physique et en sport* (pp. 344-351). Louvain-la-Neuve (Belgique): Presses Universitaires de Louvain.

## Résumé

L'étude avait pour objet d'analyser l'activité d'enseignants d'EPS expérimentés et de leurs élèves au cours de leçons de gymnastique utilisant deux dispositifs d'organisation spatiale de la classe : les « vagues » et les « ateliers ». L'hypothèse était que ces deux dispositifs engendraient des activités contrastées pour l'enseignant, ainsi que pour les élèves, notamment selon le niveau de pratique de ces derniers.

**Mots-clés** : Action située, Signification, Education physique, Dispositifs de travail, Artefact

## 1. Introduction

L'histoire de la recherche dans le domaine de l'enseignement a connu différents paradigmes (Gauthier et *al.*, 1997, pour une revue). Les études se sont d'abord attachées à repérer les comportements efficaces des enseignants, puis leurs systèmes de pensée et de conception, avec une visée comparative expert/novice et une visée prescriptive. Avec l'avènement de l'idée que le métier d'enseignant se laisse peu décréter par des normes d'efficacité (Tochon, 1993), les résultats des recherches ont eu de moins en moins de portée prescriptive.

Les méthodologies ont suivi ce mouvement : de l'étude des comportements des enseignants, puis de leurs cognitions, elles ont peu à peu sondé la part de subjectivité inhérente à leurs expériences en classe. Ce déplacement, du visible vers l'invisible, traduit le passage à la démarche compréhensive. Pour autant, la quête de prescription, désormais reconnue comme vaine pour engendrer l'efficacité de l'enseignement, risque de céder la place à une compréhension, certes, mais jugée parfois vide d'implications pratiques.

Cet article rend compte d'une étude qui tente d'intégrer une double perspective descriptive et prescriptive, en s'inscrivant dans une approche située de l'efficacité des enseignants. L'efficacité est envisagée selon une conception orientale (Jullien, 1997), comme l'exploitation opportuniste du « potentiel des situations ». La méthodologie adoptée a consisté à croiser deux orientations historiquement opposées : une méthodologie d'obédience comportementaliste utilisant l'instrument ALT (Academic Learning Time) et une méthodologie d'inspiration ethnographique, à base d'entretiens compréhensifs.

## 2. Problématique

L'étude avait pour objet d'analyser l'activité d'enseignants d'EPS expérimentés et de leurs élèves au cours de leçons de gymnastique utilisant deux dispositifs d'organisation spatiale de la classe : les « vagues » et les « ateliers »<sup>1</sup>. L'hypothèse était que ces deux

---

<sup>1</sup> La dénomination est empruntée au vocabulaire des enseignants qui désignent par « vagues » un dispositif dans lequel les élèves défilent par vagues successives sur un espace commun, et par « ateliers » un dispositif répartissant les élèves en groupes restreints sur des espaces de travail nettement séparés les uns des autres.

dispositifs engendraient des activités contrastées pour l'enseignant, ainsi que pour les élèves, notamment selon le niveau de pratique de ces derniers.

### 3. Méthodologie

Quatre enseignants expérimentés et leurs élèves âgés de 12 à 14 ans ont participé à l'étude. Chaque enseignant, observé dans deux leçons, avait reçu la commande d'organiser sa classe en vagues, puis en ateliers, pendant au moins 12 minutes à chaque fois. Deux types de données ont été recueillis sur l'activité de l'enseignant et celle des élèves : a) des données d'observation différée sur le film de la leçon, utilisant l'instrument ALT-PE (Siedentop et *al.*, 1982) modifié. Les catégories de description retenues étaient : les positions spatiales et les communications verbales, pour l'enseignant ; les types d'activités, conformes ou non à la tâche demandée, pour les élèves ; b) des données d'entretiens d'autoconfrontation conduits avec l'enseignant et avec six élèves choisis dans chaque classe selon leur niveau d'habileté en gymnastique (deux faibles, deux moyens, deux forts). Les premières données ont été soumises à une analyse quantitative, tandis que les secondes ont été traitées selon une analyse de contenu utilisant un modèle mixte ouvert-fermé (L'Ecuyer, 1988).

### 4. Résultats

L'activité des enseignants diffère de façon importante entre les deux formats pédagogiques.

Dans le dispositif « vagues », ils contraignent et supervisent fortement les passages des élèves, les temps d'arrêt et les temps d'instruction collective. Ils visent une quantité de travail importante chez les élèves.

Ils cadrent rigoureusement les élèves dans chaque colonne de la vague : en délimitant strictement l'espace d'attente, l'espace d'activité, et l'espace de circulation ; en réglant précisément l'organisation temporelle des déplacements de chacun ; en activant les élèves de façon à dynamiser leur défilé sur l'espace d'activité.

Ils se placent de façon stratégique, en privilégiant les zones médianes situées à équidistance entre le départ des files d'attente, pour garder un contrôle visuel de tous les élèves.

Ils s'adressent aux élèves sous forme d'injonctions brèves et fréquentes visant à les stimuler, à les centrer sur une action précise à réaliser, ou à porter un jugement global sur leurs actions. Ils visent ainsi à maintenir les élèves au travail, et à les corriger en cours d'activité. Ils repèrent pour cela les comportements des élèves qui sont nettement à la marge de ce qu'ils attendent, et guident individuellement certains élèves en difficulté en les arrêtant à l'écart du défilé pour communiquer plus longuement avec eux.

Ils surveillent avec vigilance les interactions entre élèves au cours du défilé et dans la file d'attente car ils savent que ces derniers exploitent les opportunités de rencontre pour discuter et avoir des contacts physiques.

Ils exploitent les moments de retour des élèves au début de la file pour donner les instructions à la classe entière et guider les apprentissages en profitant du face-à-face avec les élèves.

Dans le dispositif « atelier », les enseignants exercent une supervision à distance et « flottante » de la classe, facilitée par une disposition circulaire des différents ateliers et une distance optimale entre eux. Ponctuellement, ils se focalisent sur certains ateliers ou élèves particuliers. Lors de la présentation collective du travail à la classe, ils délivrent des consignes concises (habiletés gymniques à réaliser, critères de réussite) et fournissent éventuellement

des fiches individuelles ou collectives sur lesquelles les élèves doivent noter ce qu'ils ont fait. C'est à l'occasion des visites d'ateliers qu'ils rappellent les consignes et les complètent.

Ils déambulent dans l'espace et visitent les ateliers de façon stratégique. Ils ne les occupent pas de façon homogène et évoquent trois raisons expliquant cette variabilité : le degré de difficulté perçu chez les élèves ; la dangerosité de l'exercice demandé ; la présence d'élèves perçus comme perturbateurs. Malgré cette circulation de site en site, ils disent ne pas parvenir facilement à impliquer en continu toute la classe dans le travail. Lorsqu'ils s'arrêtent à un atelier, ils cherchent d'abord à mener une enquête sur ce que les élèves ont fait et les problèmes qu'ils ont eus. Ils s'adressent d'abord au groupe en questionnant les élèves, ils réitèrent les consignes de départ qu'ils complètent par de nouvelles explications ; ils demandent aux élèves de passer un par un pour leur montrer ce qu'ils savent faire, puis avant de partir visiter un autre atelier, ils attirent l'attention du groupe sur un point précis à travailler. Au cours de leurs visites, ils interviennent parfois pour s'occuper prioritairement d'un élève en difficulté qu'ils prennent en main pour l'aider à progresser. Cette aide reflète une structure typique : a) les enseignants délivrent une consigne, observent comment l'élève l'intègre et modifient la consigne en fonction de ses comportements ; b) ils le guident à la fois par des consignes verbales et des aides manuelles ; c) ils l'encouragent pendant la réalisation jusqu'à ce que l'élève transforme son comportement, et ils valident avec lui le résultat de ses essais.

L'activité des élèves est contrastée entre les deux formats pédagogiques. Les résultats mettent en évidence une variabilité intra-individuelle de l'activité des élèves selon les deux dispositifs, qui se redouble d'une variabilité inter-individuelle selon leur niveau d'habileté en gymnastique.

Si le temps consacré par les élèves à une activité motrice de niveau satisfaisant se distribue de façon comparable entre le dispositif « vague » et le dispositif « atelier », on observe pour ce dernier une quantité plus importante de réponses inadéquates (Figure 1).

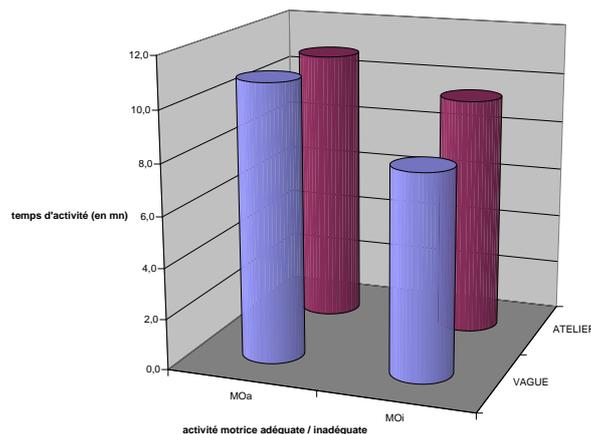


Figure 1 : Activité motrice adéquate et inadéquate des élèves selon les deux dispositifs

Dans le dispositif « vague », les élèves ont le même temps d'activité motrice, quel que soit leur niveau d'habileté gymnique. En revanche, dans le dispositif « atelier », ce temps décroît sensiblement des plus forts vers les plus faibles (Figure 2).

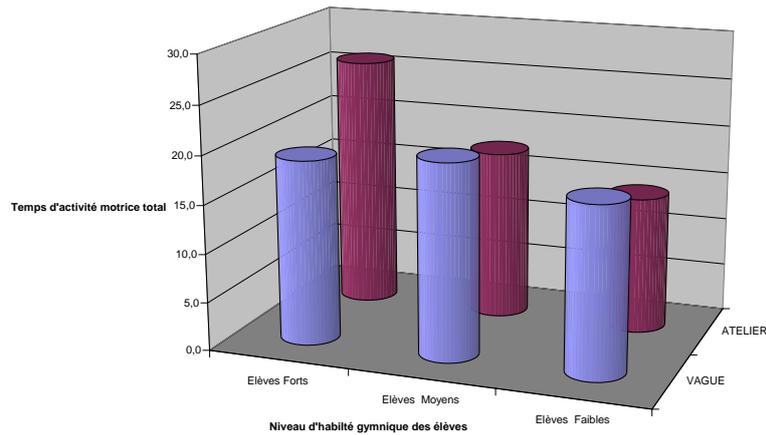


Figure 2 : Activité motrice totale des élèves selon leur niveau d'habileté gymnique

La distinction entre les réponses satisfaisantes et insatisfaisantes de l'activité motrice des élèves permet de mettre en évidence les résultats suivants (Figures 3 et 4) : a) la quantité de réponses satisfaisantes décroît très sensiblement des élèves forts aux élèves faibles, ceci dans les deux dispositifs ; b) cette diminution du nombre de réponses satisfaisantes est plus forte dans le dispositif « ateliers » ; c) dans une proportion moindre, la quantité de réponses insatisfaisantes croît au contraire des élèves les plus habiles vers les moins habiles ; d) un fort contraste apparaît pour les élèves les plus forts, entre le dispositif « vague » et le dispositif « atelier ».

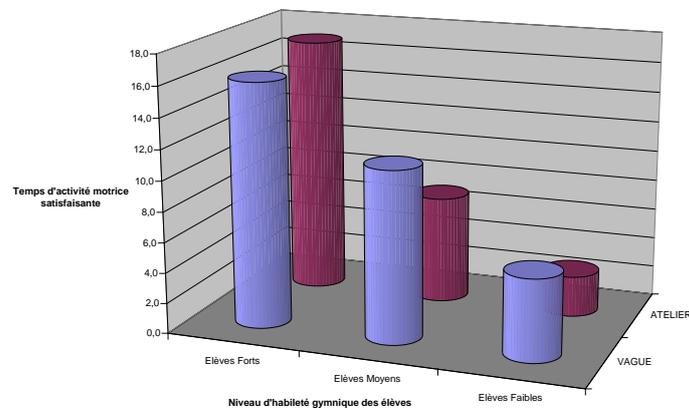


Figure 3 : Activité motrice « satisfaisante » des élèves selon leur niveau d'habileté gymnique

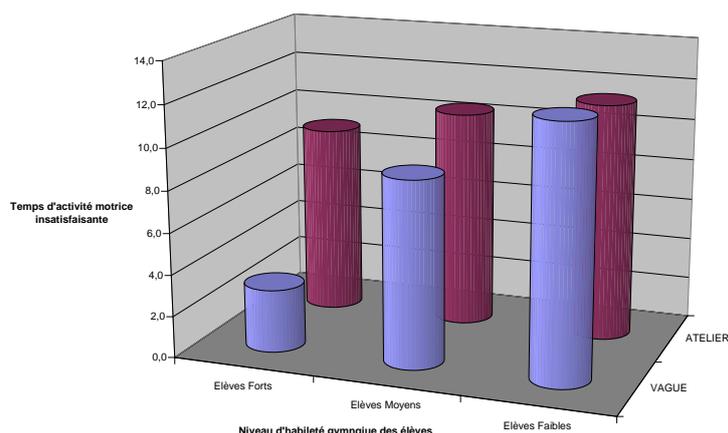


Figure 4 : Activité motrice « insatisfaisante » des élèves selon leur niveau d'habileté gymnique

De façon synthétique les résultats permettent d'avancer que les élèves les plus habiles en gymnastique exploitent davantage que les élèves moyens ou faibles le dispositif « atelier » pour produire des réponses motrices satisfaisantes. De ce point de vue, le dispositif « vague » creuse moins les différences entre les élèves. De façon paradoxale, les élèves les plus habiles produisent aussi un nombre nettement plus élevé de réponses insatisfaisantes que leurs camarades plus faibles dans le dispositif « atelier ».

Les entretiens menés avec les élèves montrent qu'ils se sentent moins contraints par la présence de l'enseignant dans le dispositif « atelier ». Leur activité tend ainsi à s'étioler au fil des essais si l'enseignant n'intervient pas directement pour les guider.

## 5. Conclusion

Les résultats de cette étude contribuent à défendre l'idée que l'investissement des élèves et l'efficacité de leurs apprentissages relèvent d'un couplage (Varela, 1989) entre : d'un côté, le « potentiel » de la situation de gymnastique, c'est-à-dire l'ensemble des possibilités d'action offertes par le dispositif pédagogique ; d'un autre côté, le « potentiel » des élèves, c'est-à-dire la façon dont ils saisissent ces opportunités pour agir. Ainsi, les deux dispositifs « vague » et « atelier » sont non seulement exploités différemment par les élèves pour produire des réponses motrices, mais ces différences s'accroissent selon leur niveau d'habileté gymnique.

Ces résultats mettent en évidence le caractère situé des activités en classe de l'enseignant et des élèves, notamment leur inscription dans un dispositif spatial particulier : ils montrent que le format pédagogique joue le rôle d'artefact dans l'organisation et la signification de ces activités (Gal-Petitfaux & Cizeron, 2000 ; Suchman, 1987).

## **Bibliographie**

Gal-Petitfaux, N., & Cizeron, M. (2000). Trois configurations typiques de transmission du savoir : étude d'un cas d'enseignement de la gymnastique au collège. Actes du Colloque International ARIS sur « *L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétences(s) en mutation ?* », Décembre, Grenoble, CDROM.

Gauthier, C., Desbiens, J.F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.

Jullien, F. (1997). *Traité de l'efficacité*. Paris: Grasset.

L'Ecuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J.P. Delauriers (Dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Siedentop, D., Toussignant, M., Parker, H. (1982). *Academic Learning Time in Physical Education: 1982 Coding manual*. Columbus: Ohio State University.

Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris: Seuil.