

MEMOIRE PROFESSIONNEL

LA PRISE DE PAROLE :

D'un apprentissage en Itinéraire de Découverte...

à une exploitation en EPS.

(Mots-clé : travail de groupe, prise de parole, transfert d'apprentissage.)

Directeur de mémoire : Madame DOREY

Année scolaire 2003/2004

MEMOIRE PROFESSIONNEL

LA PRISE DE PAROLE :

D'un apprentissage en Itinéraire de Découverte...

à une exploitation en EPS.

(Mots-clé : travail de groupe, prise de parole, transfert d'apprentissage.)

Directeur de mémoire : Madame DOREY

Année scolaire 2003/2004

Sommaire

Introduction	5
I. Essai de définition et de mise en relation des concepts	8
A. L'interdisciplinarité et le transfert : des concepts d'actualité	8
B. Le travail de groupe	10
1. Essai de définition :	10
2. Le travail en groupes : un atout pour les élèves	11
3. Le travail en groupes : des avantages multiples et variés	11
4. Structuration des apprentissages au sein du travail de groupe	13
C. L'oral	14
1. Un enjeu transversal :	14
2. Des compétences différentes :	14
3. Les trois grandes fonctions de l'oral :	15
4. L'oral, ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves	16
5. Une prise de risques	16
D. Oser prendre la parole	17
1. Essai de définition :	17
2. Parler à l'école	17
3. Les enjeux de la prise de parole	18
E. Le transfert des apprentissages	19
1. Définition :	19
2. Comment favoriser le transfert des connaissances en classe ?	20
II. Le dispositif de recherche	22
A. Présentation de la classe support	22
B. Les différents contextes :	24
1. L'IDD :	24
2. L'EPS :	26
C. Les critères d'observation :	28
En classe entière :	28
En petit groupe :	30
III. Analyse	31
1. Travailler en groupe	31
2. Pourquoi ne pas parler ?	35
3. L'esprit d'équipe aide à la prise de parole	37
4. Favoriser l'esprit d'équipe	38
5. La classe et la prise de parole	39
Conclusion	40
Bibliographie Thématique	42
Annexes	44

Introduction

« À quoi sert l'Éducation Physique et Sportive (EPS) ? »

Voilà une des questions qui doit hanter la majeure partie des enseignants d'EPS.

Bien que nous ayons tous un certain nombre de réponse à fournir à cette question, je ne pense pas me tromper en affirmant que nous ne les connaissons pas toutes, tant la discipline est riche et évolutive. Et cette année m'en a encore fait découvrir de nouvelles ...

J'aimerais, pour introduire ce mémoire professionnel, souligner l'intention avec laquelle il est écrit. J'ai veillé, tout au long de sa rédaction, à me centrer sur une interrogation professionnelle vécue, et à proposer des pistes de résolutions qui m'ont semblé être les plus pertinentes, après une analyse théorique et réflexive.

Ma démarche a cherché, malgré les difficultés liées au temps imparti et aux problèmes internes au sujet traité, à dépasser une forme de production « standard » et à me positionner non pas face à un problème didactique ou pédagogique précis, mais face à un questionnement professionnel plus large.

J'ai la chance, cette année, de me voir confiée, dans le cadre de mon stage PLC2 EPS, une action interdisciplinaire au collège sous forme d'un Itinéraire de Découverte (IDD), en Cinquième. Ce fut à la fois une découverte de cette nouvelle forme de travail et une manière concrète de renforcer en moi la conviction de l'apport original et fondamental de l'Éducation Physique et Sportive dans la formation intégrale de l'élève.

En effet, l'EPS étant - et cela est une de ses richesses - « une discipline d'enseignement à part entière » mais également, sur certains points, « entièrement à part », quelle place peut-on lui donner dans l'enseignement général français ?

Est-elle, de par sa spécificité, forcément « à côté », ou justement n'a-t-elle pas les meilleurs atouts pour engager et renforcer un travail interdisciplinaire ? N'est-elle pas la source et le canal par lesquels peuvent se réaliser des formes de travail variées et transversales ?

La lecture des programmes d'EPS au collège et au lycée nous fait penser que nous avons justement un rôle important à tenir dans la transmission de compétences générales et transférables dans les autres matières et surtout dans la vie future.

Aussi, l'enjeu de ce mémoire n'est pas de répondre à toutes ces questions, mais de tenter de montrer sur un point précis, la relation que peut entretenir l'EPS avec les autres disciplines.

En effet, au travers d'un travail interdisciplinaire, nous cherchons à croiser des savoirs, des compétences et à donner des méthodes pour travailler dans toutes les disciplines. Ce but est-il atteint ? N'y aurait-il pas une habitude à programmer une heure de cours plus « transversale » pour se donner bonne conscience, car qu'en est-il réellement pendant les autres heures de la semaine ? Et puis, sommes-nous sûr d'apporter quelque chose d'autre aux élèves ?

Toutes ces questions m'ont amené à m'interroger sur la validité du travail interdisciplinaire et sur le fait de savoir s'il existe un transfert ou au moins, une reproduction des compétences apprises d'un contexte à un autre.

L'angle d'analyse retenu est, à mon avis, assez original dans la mesure où je pars de l'action interdisciplinaire que constitue l'IDD réalisé en Cinquième pour voir s'il contribue à des transformations comportementales en EPS.

Avant de rentrer plus en détail dans l'explicitation de ma problématique et de mon hypothèse de travail, il me semble important de proposer un rapide tour d'horizon de l'IDD que nous avons conduit avec ma collègue de Français.

Il s'agit de créer avec nos élèves un nouveau jeu collectif. Cet itinéraire de découverte a été nommé « La tête et les jambes ». Non pas pour catégoriser, mais bien pour accentuer l'indispensable union des deux. Avec l'aide des recherches individuelles des élèves, exposées à toute la classe et suivies de débats en petits groupes, les élèves construisent les règles fondatrices de ce jeu original. Les formes de travail induites favorisent donc la mise en place d'un travail de groupe. Comme nous le verrons dans la première partie, le travail de groupe présente des avantages multiples et variés. Aussi, il a bien fallu choisir un axe d'étude précis et permettant une comparaison fiable, bien que difficile, entre ce qui se construit en IDD et ce qui se réalise en EPS.

J'ai choisi le thème de la prise de parole. Et cela pour trois raisons :

Tout d'abord parce que je considère que la verbalisation et le débat d'idées favorisent chez mes élèves l'apprentissage de compétences à la fois générales et spécifiques à l'EPS.

Ensuite, et surtout, parce que j'ai remarqué qu'il s'agissait toujours des mêmes élèves qui se proposaient pour répondre aux questions en cours. Cette réalité est d'autant plus

frustrante, que mes élèves ont tous les moyens de répondre aux questions, vu le niveau scolaire de l'établissement.

Est-ce par paresse, par timidité ou simplement par manque d'intérêt ou de compréhension de l'utilisation de l'oral en « sport », qu'ils ne parlent pas ?

Enfin, parce qu'il est de notre mission de mettre en place les conditions favorables à la maîtrise des langages. « La maîtrise des langages (oral, écrit et image) est la condition de la réussite des élèves dans toutes les disciplines. À la fois moyen de construction des savoirs et objet de savoir, elle est au cœur des processus d'apprentissage » (B.O n°3 du 20/01/2000).

Ces éléments me conduisent donc à proposer la problématique suivante :

La mise en place (dans le fond et la forme) d'un travail focalisé sur la prise de parole lors de l'IDD permet de faire émerger une plus grande participation orale de ces mêmes élèves en cours d'EPS.

Mon hypothèse de travail est de montrer qu'un travail sur la nature de la parole, sur les conditions dans lesquelles elle s'exerce (espace de parole, prise de risque, formes groupales) est nécessaire pour voir une transformation chez les élèves.

Pour tenter d'apporter une réponse construite à ce questionnement, je me suis efforcé de suivre la démarche suivante :

Tout d'abord, je me propose de recontextualiser la question de l'interdisciplinarité et de l'oral au regard des textes officiels et des débats actuels sur le système éducatif.

Il me semble important, dans cette première partie, de revenir sur une définition précise des principaux concepts utilisés dans notre mémoire. J'apporterai un éclairage référencé sur les notions de travail de groupe, de prise de parole et de transfert d'apprentissage, concept encore flou et discuté.

Après cette phase de définition et de problématisation, j'aborderai l'analyse du dispositif de recherche. Je présenterai les situations dans lesquelles se trouvent les élèves lors de l'IDD et lors des séances d'EPS support de notre recherche.

Enfin, la troisième et dernière partie aura pour objectif de proposer une analyse critique, non seulement des résultats de l'observation, mais également du fond de la problématique et des moyens mis en œuvre pour y répondre.

Définissons donc maintenant les concepts utilisés dans notre étude.

I. Essai de définition et de mise en relation des concepts

Avant de rentrer au cœur de ce mémoire, j'aimerais resituer historiquement et culturellement les grandes notions auxquelles il fait référence et dont je donnerai, dans un second temps, un essai de définition.

A. L'interdisciplinarité et le transfert : des concepts d'actualité

Il me semble important de resituer certaines notions dans les débats éducatifs actuels. Commençons par le thème de l'interdisciplinarité.

Cette forme de travail connaît actuellement, dans le milieu scolaire, un accroissement de sa pratique. Elle se constate tant sur le plan horaire (Mise en place des IDD en classes de Cinquième en 1996, des Travaux Croisés en Quatrième en 2000 et des TPE en Première et Terminale, la même année), que sur le plan des projets d'enseignement. J'ai pu en effet constater que de nombreux enseignants cherchaient à « croiser » les savoirs avec ceux de leurs collègues, afin de donner encore plus de « sens » à leur action éducative. Cette démarche est induite à la fois par une politique éducative nationale, mais aussi par une politique éducative d'établissement. L'enjeu principal de ces démarches est le développement de compétences générales permettant à l'élève de s'adapter à de nouvelles situations. En effet, la mutation des formes de travail, la multiplication des expertises et la diversification des cursus nous conduisent à considérer que la formation entreprise à l'école doit permettre l'accès à des formations futures diverses et variées.

Cette forme de travail estompe petit à petit la matière et son enseignant (avec toutes les représentations induites) au profit d'un travail sur les compétences, où l'enseignant tient plus un rôle de « passeur » et « de transmetteur » que de « détenteur du savoir ». L'élève est davantage en posture pour comprendre qu'il est acteur de ses apprentissages.

Ainsi, nous devons permettre à chaque élève d'aménager son temps pour comprendre en quoi les savoirs peuvent servir, réfléchir sur ce que les autres disent en classe, vivre des situations d'engagement avec de réels enjeux, se projeter dans des activités complexes, bref, prendre véritablement place à l'école en tant que personne.

Je vais à présent resituer brièvement la notion de transfert.

Né au début du siècle, le concept de transfert trouve toujours bon accueil dans les discours à portée éducative. On peut expliquer cet attrait pour plusieurs raisons. Tout d'abord par la place qu'occupent actuellement les méthodes actives, où l'élève cherche par lui-même les réponses aux problèmes posés par l'enseignant, et par la multiplication des travaux à portée interdisciplinaire tels que les Itinéraires de Découverte, les Travaux Croisés, etc...

Désignant à l'origine l'interférence d'un second apprentissage par rapport au premier, il s'est développé et enrichi au fil des années. Pour autant, aucune étude ne semble avoir définitivement réglé la question.

Philippe Meirieu lançait en 1998 qu'« il serait tout fait indécent de prétendre [...] pouvoir mettre un terme définitif aux débats sur le transfert des connaissances ».

À l'heure du projet, de la métacognition, du débat argumenté, il convient peut-être de reconsidérer la dimension d'éducabilité cognitive. Le transfert n'est plus seulement l'objet d'expérimentation en psychologie : il est devenu d'intérêt public à l'école. Cette dernière construit des sujets qui, pour être acteurs, ont besoin de tisser des liens.

Cette notion est probablement la plus importante à retenir. Si le lien est posé par principe, l'enseignement bouge dans ses dispositifs. Et comme l'indique Georges Hervé, entamer une réflexion sur la notion de transfert impose d'entrer dans l'analyse de nos pratiques quotidiennes d'enseignement.

Penser le scolaire par le lien et non par la matière...

Je vais définir plus précisément les concepts-clés utilisés. Cette étape est fondamentale pour délimiter la recherche et clarifier le sens des mots employés.

J'ai choisi une démarche en entonnoir, de zoom progressif vers le sujet, afin de ne pas le dénaturer et de bien garder en vue la logique dans lequel il s'inscrit. Ainsi, je vais étudier, dans un premier temps, le travail de groupe, fond et forme du travail entrepris. Puis je me focaliserai sur l'oral et la prise de parole dans un groupe.

Enfin, j'analyserai le concept de transfert des apprentissages afin de voir s'il existe dans les mises en œuvre professionnelles.

Voyons donc à présent le travail en groupe.

B. Le travail de groupe

Faire un zoom sur ce thème me paraît important car c'est la modalité que j'ai choisi pour mener mes expérimentations. Je vais dans un premier temps tenter de définir ce terme.

1. Essai de définition :

Le mot « groupe » a une étymologie surprenante, il vient en effet de l'italien « gruppo » qui signifie nœud. Pourquoi cette origine ? Peut-être parce que c'est par le nœud que tiennent ensemble des brins ou alors plusieurs parties d'un même objet ! Un nœud, un carrefour, un lieu de rencontre... de plusieurs personnes.

Le dictionnaire Larousse propose comme définition : « ensemble de choses ou d'êtres de même nature, réunis dans un même endroit » (Le Petit Larousse illustré 2000, p. 493).

Donc, si l'on s'en tient à cette explication, la classe, à l'école, est un groupe. On parle effectivement du groupe classe, entendu comme un rassemblement d'enfants censés être du même « niveau » puisque du même âge et juxtaposés, face à l'enseignant. Or, ce n'est pas cette notion qui est la plus pertinente pour comprendre ce mémoire mais celle du travail de groupe que nous allons développer à présent.

D'abord, il est nécessaire de définir travail de groupe et travail en groupe.

La première expression s'applique à un groupe qui a pour objectif la réalisation d'une tâche qui peut être réalisée seulement en coopérant. Quant à la seconde, elle est utilisée lorsque les élèves travaillent ensemble, ils peuvent se parler, s'observer, mais leur activité est individuelle.

Outre cette nuance, il existe plusieurs sortes de groupes.

Je commencerai par le groupe d'apprentissage, cher aux méthodes actives qui mettent l'accent sur le fait que l'apprentissage se fait dans le travail en commun, la confrontation et la coopération.

Viennent ensuite les groupes de niveau, de besoin, qui permettent la mise en place de la pédagogie différenciée.

Dans les deux cas, le but est de tenir compte de différences importantes et durables pour le premier, passagères pour le second.

Les groupes de besoin sont utilisés surtout dans le cadre de la remédiation.

2. Le travail en groupes : un atout pour les élèves

Travailler en groupe est source de motivation. Un bon groupe est un groupe où chaque membre tient sa place en effectuant sa part de travail.

Avec la pluridisciplinarité, le travail de groupe est l'une des dimensions particulières des Itinéraires de Découverte.

Il s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitivistes de l'apprentissage, lesquels impliquent une démarche de construction des savoirs à partir de ceux déjà intégrés jusqu'à l'acquisition de ceux qui sont visés.

Il rejoint une conception de l'apprentissage s'appuyant sur une activité de recherche et d'exploration après une phase de lancement et d'engagement personnel, laquelle débouche sur une phase d'expression de l'information traitée.

Par le travail coopératif et l'interaction sociale qu'il sous-tend, il est un levier pour le développement de compétences qui placent résolument l'individu au sein d'un collectif et notamment la compétence de prise de parole.

Bien sûr, les activités à conduire, l'ambiance de la classe, son vécu, la période de l'année scolaire sont autant de facteurs qui déterminent l'organisation en groupes de la classe.

Inévitablement j'ai été amené à me poser diverses questions :

- Combien de groupes vais-je former ?
- Combien d'élèves vais-je associer par groupe ?
- Comment répartir les activités, les rôles et statuts au sein du groupe et des groupes ?
- Quels avantages puis-je en attendre ?
- Quelle structuration géographique, matérielle, temporelle adopter ?
- Comment éviter qu'il devienne pour certains élèves l'occasion de se distraire, voire de ne rien faire ?

3. Le travail en groupes : des avantages multiples et variés

Je vais présenter ici les divers avantages que j'ai trouvés à cette forme de travail. En effet, le travail de groupe est vecteur de nombreuses compétences. J'ai retenu celles qui se rattachent à l'oral et la prise de parole, qui, comme nous l'avons dit précédemment, sont celles qui me sont apparues les moins vécues au sein des cours d'EPS et d'IDD « La tête et les jambes » ; ce sont ces mêmes compétences que j'ai cherché à développer en priorité et dont je propose quelques illustrations pédagogiques.

A. Pour l'élève

- Partager divers points de vue et confronter et échanger des idées :

En IDD, cela s'exprime par les temps d'échanges en petits groupes lors de l'élaboration des règles du jeu. En effet, chacun devant réfléchir chez lui et apporter une idée pour la séance, il en ressort obligatoirement un temps d'échange où la prise de parole est accompagnée d'un temps d'écoute.

En Acrogym, la situation de création d'un enchaînement a fait ressortir la même nécessité d'écouter l'autre, ce qu'il a à dire et de donner également son avis sur le projet collectif.

- Poser des questions et exercer une pensée critique :

En IDD, les exposés présentés avaient pour but de faire émerger des logiques du règlement, de montrer les spécificités de chaque activité et de s'en servir pour son projet. Après chaque exposé, nous avons prévu 5 minutes de questions et de débat sur ce qui venait d'être dit pour amener les élèves à réfléchir et à faire réfléchir à haute voix.

En Acrogym, le travail de certaines figures collectives complexes (type pyramide à 4 personnes) fut précédé d'un temps de réflexion pour distribuer, au sein de chaque groupe, les rôles et de voir comment « monter » et « démonter » la figure en toute sécurité.

- Prendre plaisir à partager des idées, des responsabilités, à être complice pour co-produire et apporter sa contribution à la résolution de problèmes
- Développer l'estime de soi, se valoriser, s'évaluer positivement
- Révéler ses capacités mais aussi prendre conscience de ses limites
- Développer un sentiment d'appartenance, d'identité
- Développer des attitudes positives envers l'école, les disciplines, le travail, les enseignants, les camarades.

B. Pour la relation enseignant - élève

Lors des travaux de groupes, l'enseignant

- Est perçu comme personne-ressource, personne aidant à structurer, à orienter, à valider les recherches...
- Est plus à l'écoute, plus accessible, distancié de sa discipline, concerné par les autres angles de travail ...

C. Pour les enseignants

Le travail de groupe donne l'occasion d'accroître leur efficacité pédagogique.

En effet, les élèves :

- Formulent davantage d'idées oralement
- Apprennent les uns des autres et s'enseignent les uns aux autres
- Prennent conscience de la valeur de leur propre pensée et de leur propre expérience, « positivant » ainsi leur personne.

Le travail de groupe est l'occasion de mettre en avant des valeurs de coopération, de solidarité, de respect mutuel qui contrecarrent un univers social hélas trop souvent parasité par l'individualisme, l'indifférence, la violence . . .

4. Structuration des apprentissages au sein du travail de groupe (d'après L. Ponsot, formateur à l'Académie de Dijon)

1 - L'étape « engagement - détermination »

- Les élèves s'approprient les informations relatives au problème à résoudre.
- Ils s'engagent dans les réflexions, les pistes de recherche qui vont constituer progressivement une base commune fédératrice des membres du groupe parce que, partagée.

2 – L'étape « exploration - tâtonnements »

Les élèves procèdent à une exploration des données figurant dans leurs pistes de recherche. C'est une phase d'hypothèses, de tâtonnements, de recherche pas à pas.

À cette étape, le langage utilisé est celui des jeunes, il s'agit de jouer avec leurs mots, leurs idées, pour clarifier leurs pensées. C'est la phase des hésitations, des avancées en dents de scie...

L'enseignant est davantage observateur, stimulateur de l'activité des élèves.

Il veille, écoute, apprend, découvre ce que les élèves apportent, identifie leurs représentations, leurs difficultés, analyse les obstacles rencontrés, les pistes de progression envisagées, les protocoles retenus pour avancer.

3 – L'étape « traitement - transformation »

Les élèves font converger le fruit de leur réflexion vers la résolution du problème, la réalisation. C'est une phase de modelage, d'adaptation.

4 – L'étape « présentation - appropriation »

Les élèves présentent leurs découvertes à un auditoire intéressé parce que concerné, et critique parce que averti

- Cette présentation les aide à comprendre, à réajuster, à avancer
- Les commentaires de leurs camarades sont autant d'éléments d'évaluation aidant à réguler le travail entrepris, favorisant les réorientations.

5 – L'étape « prise de recul - intégration » :

- Les élèves prennent du recul par rapport au travail réalisé, aux processus, aux étapes franchies, aux procédures utilisées.

Les élèves perçoivent combien leurs apprentissages sont étroitement liés à leur investissement, à leur activité, à leur volonté de solutionner, de comprendre, de dépasser ...

Quelles modalités pour les situations d'oral ?

Il semble d'emblée que le grand nombre ne soit pas favorable pour parler. Qui n'a jamais ressenti de malaise à l'idée de prendre la parole lors d'une réunion ou devant la classe lors de son enfance. Le nombre est un facteur important pour que chacun puisse s'exprimer, mais la composition des groupes semble essentielle.

C. L'oral

1. Un enjeu transversal :

« L'oral est à la fois vecteur d'apprentissage et objet d'apprentissage, à ce titre il est éminemment transversal ». Il ne s'agit pas de créer une nouvelle matière, il ne s'agit pas pour les élèves de devenir bons « en » oral mais « à » l'oral.

2. Des compétences différentes :

Il existe différents domaines de compétences pour la maîtrise de la langue orale que Catherine Colnot (Formatrice au CEFISEM de Nancy-Metz) identifie et classifie en trois items et que je vais illustrer dès à présent avec les mises en œuvre pratiques que nous avons réalisées avec ma collègue de français.

1. Prendre la parole, respecter la parole de l'autre, les règles conversationnelles

- Oser prendre la parole en grand groupe : présentation d'exposés, temps de question en début et fin de séance, débat sur les « fondamentaux » des jeux collectifs...

- Prendre la parole pour construire et réaliser le jeu en petits groupes de 5 élèves.

- Conversations en grand groupe ou petits groupes libres ou à partir de déclencheurs tels que les similitudes entre la proposition d'un groupe et les jeux déjà existants, les avantages et inconvénients de tel point de règlement.

- Acquisition des codes de communication culturelle : lever la main, attendre le silence avant de parler, parler fort pour que tout le monde entende.

2. Travailler la qualité de l'écoute :

- Écouter des exposés sur les sports collectifs (durant 8 minutes maximum) sans parler, se taire quand quelqu'un pose une question ou prend la parole.

3. Apprendre à communiquer :

- Exposer à l'oral avec l'aide d'un support visuel en classe entière

- Mise en commun du travail effectué chez soi, réalisation d'une synthèse et présentation orale à l'ensemble de la classe.

3. Les trois grandes fonctions de l'oral :

Le terme « oral » renvoie à des objets bien distincts dans leur fonction. Cela peut désigner la parole comme support d'apprentissage - oral « préparé » qui permet de répondre à des questions du professeur dans le cadre d'un cours, de participer à un travail de groupe, de faire un exposé, un compte-rendu...

Cela peut évoquer également la compétence plus ou moins maîtrisée par l'élève à s'exprimer dans la « norme linguistique de l'école ».

L'oral peut enfin permettre de distinguer cette parole qui émerge dans différentes situations, de façon plus spontanée, plus improvisée : participation à une discussion, explication ou justification d'une démarche, témoignage, argumentation... Dans une telle prise de parole, la pensée se cherche, se construit, évolue, se confronte à d'autres pensées.

Cette diversité de fonctions des pratiques orales marque leur importance : elles permettent à l'élève de construire son savoir, mais également son rapport aux autres et au monde, de s'affirmer comme personne et comme sujet social.

4. L'oral, ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves

Réfléchir à une définition de l'oral oblige à prendre en compte tous les mécanismes, toutes les stratégies qui entrent en jeu dans l'échange oral.

À ce sujet, le Rapport Boissinot de juillet 1994 donne quelques indications.

« L'oral, ce n'est pas uniquement le temps de parole des élèves : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de relations interindividuelles (...) L'oral c'est en effet l'écoute tout autant que l'expression, le silence tout autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots, c'est aussi la gestion des échanges et de la prise de parole. »

Cette définition large permet de mesurer quels sont les enjeux d'un tel apprentissage en classe : en effet, l'oral remet en cause l'individu, le place dans une situation qui n'est pas exempte de risques, « s'interroger sur l'oral, c'est aussitôt s'interroger sur les raisons que l'on a de s'exprimer ou de débattre ».

5. Une prise de risques

La pratique de l'oral en classe représente une prise de risques aussi bien pour l'enseignant que pour l'élève. Le silence, par exemple, en classe peut être le cadre dans lequel surviendra l'élément perturbateur inattendu. L'organisation d'un débat expose le professeur au bruit, et remet en cause une certaine conception traditionnelle de ce qu'est un cours.

En Éducation Physique et Sportive, l'espace d'évolution étant en lui-même soumis au bruit, il s'agit alors de créer les conditions pour que la parole constructive domine sur les paroles personnelles et sur les bruits inhérents à la pratique des activités physiques. J'ai donc choisi de planifier des temps d'échanges en groupe entre chaque situation. De même pour l'élève : chaque prise de parole, chaque prestation, l'expose à un jugement sur toute sa personne (étant donné les facteurs qui interviennent à l'oral) de la part de l'enseignant comme de celle des autres élèves. « La parole est à la fois expression de l'identité et construction de l'identité. »

Nous voyons donc que la notion d'oral est large et complexe. Nous allons donc nous focaliser sur une des composantes de l'oral que constitue la prise de parole.

D. Oser prendre la parole

Avant de définir la notion de prise de parole, nous aimerions la resituer dans son apport éducatif. Elle constitue pour nous une réelle éducation à l'autonomie, une éducation au respect des plus faibles, une prise en compte quotidienne des différences. C'est une pratique authentiquement démocratique.

1. Essai de définition :

D'après le dictionnaire Larousse, la parole est « la faculté de parler propre à l'être humain. L'être humain est un être doté de parole. » (Larousse illustré 2000, p. 749)

J'ai choisi de prendre comme référence deux auteurs qui se complètent :

Évelyne CHARMEUX (CHARMEUX E, Apprendre la parole : l'oral aussi ça s'apprend, L'école en questions, Sedrap, 1996) et Anne ROBILLARD (ROBILLARD A, « La prise de parole : un apprentissage », L'école et la famille, N°6, mars 1993).

Prendre la parole est un élément de la vie sociale ayant plusieurs fonctions :

- Une fonction sociale : on prend la parole pour être, exister, mais aussi pour se positionner par rapport à autrui, à l'entourage.
- Une fonction mentale : c'est l'expression de l'activité intellectuelle.

La parole est de l'ordre de l'échange social, elle suppose le face-à-face entre des sujets qui répondent d'elle.

Dans la question qui est à l'origine de ce travail, prendre la parole signifie oser parler, simplement sans se soucier de la forme des phrases dites, de leur pertinence, de leur justesse par rapport à une norme. En effet, on souhaite que l'école se centre sur l'élève et donc sur ce qu'il dit, mais qu'en est-il réellement aujourd'hui.

2. Parler à l'école

À l'école, on parle. La classe est effectivement un lieu où l'on utilise la parole, la question à poser est alors : qui parle ? La réponse n'est pas étonnante quand on se rend régulièrement sur le terrain mais, en revanche, elle inquiète si l'on conçoit l'école comme partant de l'enfant, s'adaptant à lui. En effet, 70 % du temps de parole est monopolisé, et le mot est faible, par l'enseignant. Le laps de temps où les élèves parlent le plus est celui de la

récréation. On peut objectiver, en ce qui concerne ces moments-là que tous les apprentissages ne nécessitent pas que les enfants aient besoin de parler.

Cela met en avant le fait que prendre la parole ne s'arrête pas à produire de manière sonore une suite de mots, bien que parler c'est prendre des risques : risque de ne pas être écouté, de ne pas être compris, de se tromper, de devoir affronter le regard ou les réactions des autres. Aussi parler ne serait-il pas une activité proche de ce que l'on demande à nos élèves d'un point de vue moteur ? Notre enseignement ne repose-t-il pas sur cet équilibre entre prise de risque et sécurité ? Sans prise de risque, pas de progrès... et sans sécurité, pas de confiance en soi...

3. Les enjeux de la prise de parole

Pour parler, il est nécessaire d'avoir quelque chose à dire et souvent les élèves doivent se conformer aux choix de l'enseignant qui laisse rarement la place aux réalités de la vie quotidienne ou à l'imaginaire. Nous avons choisi, avec ma collègue de français, de justement partir de leurs centres d'intérêts, des activités sportives qu'ils pratiquent, et de leur demander d'en inventer une nouvelle.

Ensuite, ils doivent réagir à des sollicitations collectives non personnalisées de la part de l'enseignant, où certains peuvent ne pas se sentir concernés, impliqués.

Il faut aussi que les dires de l'élève soient porteurs de sens pour ses interlocuteurs. Donc, il doit utiliser un vocabulaire connu de tous, parler de situations qui évoquent quelque chose... La classe de cinquième est un niveau qui me semble, avec le recul pris depuis septembre, marquer la transition entre une capacité à parler et une capacité à se positionner face à un problème. Le Collège Fénelon, de par son public, facilite également la mise en place de tels projets d'enseignement.

Mais ce n'est pas tout, il y a tout ce qui tourne autour du contrat didactique. En effet, parler en classe ce n'est pas dire n'importe quoi, n'importe comment, n'importe quand : il y a des règles implicites.

La première est de donner une réponse parmi celles qui sont attendues par l'enseignant ou par les personnes de son groupe, et qui lui permettront de mener le projet comme il l'entend. La seconde est de parler de manière brève et concise car le rythme de la conversation est rapide, et le risque de ne pas être entendu est présent. Ce rythme pose plus de problème aux élèves les plus lents, ou ceux qui hésitent. Le troisième non-dit est que l'élève doit comprendre le manque de pertinence de ce qu'il a dit parmi les non-réponses de ses interlocuteurs. C'est-à-dire que lorsque quelqu'un parle, et qu'il n'obtient pas de réponse de la

part des autres élèves ou de l'enseignant, il doit deviner si c'est parce qu'ils n'ont pas entendu ou parce qu'ils n'ont pas jugé ses paroles intéressantes. Parler, c'est aussi risquer de se tromper devant tout le monde et pour les adolescents qui ne sont pas sûrs d'eux « culturellement, socialement, intellectuellement, leur parole reste rentrée. Si je ne dis rien, au moins suis-je sûr de ne pas me tromper » (ESCUDIE B, « Le buveur de mots », JDI, N°2, octobre 1995, p.64-67).

Enfin, parler c'est aussi mettre en jeu l'image que les autres ont de soi-même et là, dans tous les cas il y a un risque, celui de détruire cette image telle qu'elle soit, c'est-à-dire positive ou négative. On pourrait presque, en plagiant Descartes, dire « je parle, donc je suis ». Prendre la parole n'est pas un acte anodin. Il est nécessaire que l'enseignant crée une situation confortable dans le but de sécuriser tous et chacun.

Je vais maintenant aborder le concept de transfert des apprentissages.

E. Le transfert des apprentissages

Nous allons étudier le concept de transfert des apprentissages.

Il me semble intéressant de partir d'un questionnement général. J'analyserai ensuite les différentes théories qui s'y rattachent. Cette approche nous permettra de cerner tous les processus et toutes les possibilités qu'offre le concept.

L'idée de transfert fait couler beaucoup d'encre. Mais, c'est toujours celle des adultes. Or, qu'en pensent les élèves ? Pierre Martinet (« Si je te dis transfert ... », Cahiers Pédagogiques) nous propose plusieurs pistes de réflexion à partir de leurs réponses. Il en ressort que le transfert est, pour eux, intimement lié à l'action.

La racine « trans » est souvent évoquée. Il y a cette idée de passage d'un statut à un autre. La spécificité du transfert, cette capacité à se projeter sur un au-delà grâce à un passage obligé et sans doute difficile semble figurer dans l'esprit des plus jeunes.

1. Définition :

Le transfert des apprentissages est la capacité qu'a une personne de réutiliser ses connaissances dans diverses situations de la vie quotidienne. Les connaissances et les compétences acquises dans une situation donnée lui permettent d'en affronter de nouvelles. Le processus d'apprentissage servira à développer la transférabilité des connaissances et des compétences et ne se limitera pas en une accumulation.

2. Comment favoriser le transfert des connaissances en classe ?

- Intervenir sur tous les types de connaissances : déclaratives (quoi), conditionnelles (quand) et procédurales (comment).
- Proposer des tâches intégratrices permettant aux élèves d'exercer certaines compétences simultanément, dans un contexte d'apprentissage authentique. En d'autres termes, mettre les élèves en situation réelle d'apprentissage.
- Modéliser les situations devant les élèves. Lorsque la personne enseignante propose une nouvelle tâche à l'élève, elle rend explicite, à voix haute, toutes les questions et réflexions qui peuvent être utiles à l'accomplissement de la tâche. Elle démontre également l'application de stratégies durant le processus de réalisation de la tâche.
- Décontextualiser et recontextualiser. L'enseignant aide l'élève à identifier les stratégies générales qu'il a utilisées et les connaissances spécifiques qu'ils a construites tout au long de la réalisation du projet. La période de recontextualisation consiste à inviter les élèves à proposer des situations à l'intérieur desquelles ils pourront réutiliser les connaissances nouvellement acquises ainsi que les stratégies utilisées. L'enseignant leur présente également un certain nombre de situations et de nouveaux contextes afin qu'ils se servent de leurs apprentissages de manière authentique. C'est ce que j'ai tenté de faire lors du cycle Acrogym, en proposant une forme groupale similaire à celle utilisée lors de l'IDD, en offrant une situation-problème semblable d'un contexte à un autre.

Rôle de l'enseignant

- Stimuler le questionnement chez les élèves sur ce qu'ils connaissent et sur les situations où il leur est possible d'utiliser ces connaissances et ces stratégies.
- Placer l'élève dans des situations d'apprentissage authentiques lui permettant de réutiliser ses connaissances antérieures ainsi que les stratégies mises en place durant le projet.
- Présenter des situations d'apprentissage et/ou de la vie quotidienne similaires permettant le réinvestissement des connaissances et des stratégies nouvellement acquises.

Rôle de l'élève

- Développer des habiletés de réflexion qui permettent à l'élève d'évaluer la pertinence d'utiliser certaines connaissances ou stratégies mises en place antérieurement.
- Réfléchir à des situations dans lesquelles il est possible pour l'élève de réinvestir les connaissances et les stratégies nouvellement acquises.

Je vais maintenant vous présenter le dispositif de recherche mis en place pour, à la fois, favoriser une prise de parole confiante et construite lors de l'IDD et une ré-exploitation de ces compétences en Acrogym. Je présenterai également les outils utilisés pour relever les informations permettant de répondre à mon hypothèse.

II. Le dispositif de recherche

Nous allons aborder, dans cette seconde partie, le dispositif de recherche. Il porte sur l'existence totale ou partielle d'un transfert des apprentissages d'une situation à une autre, l'objet étant la prise de parole. Afin de rendre objectif mon travail, il m'a semblé primordial de définir les critères d'observation et d'évaluation de la compétence puis d'analyser le contexte dans lequel cette compétence doit être exprimé, et enfin de comparer sur les deux disciplines les points de départ et d'arrivée ainsi que les chemins empruntés.

Je vais tout d'abord analyser la classe dans laquelle se déroule l'expérimentation. En effet, les conclusions que je pourrais tirer de la recherche s'appliquent à l'environnement dans lequel elle a été effectuée et ne peut être généralisée à toutes les situations d'enseignement.

A. Présentation de la classe support.

Il s'agit de la Cinquième 5 du Collège Fénelon Sainte-Marie (Paris 8^e).

L'établissement, privé sous contrat d'association avec l'Etat, se compose de sections de maternelle, primaire, collège, lycée et classes préparatoires. L'ensemble du groupe scolaire rassemble plus de 3000 élèves.

La taille de l'établissement peut rendre, comme on l'imagine aisément, la communication difficile aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. Personnellement, ayant ma scolarité dans un établissement de taille similaire j'ai vite réussi à « me faire une place ». Mais pour certains collègues ou élèves, on voit bien qu'ils n'y sont pas tout à fait à l'aise et que l'anonymat y prend une place trop importante. J'ai pu remarquer que beaucoup d'élèves avaient envie ou besoin de parler et que trop souvent ils ne pouvaient le faire.

D'ailleurs, quand peuvent-ils parler ? Uniquement pendant les récréations et à l'heure du déjeuner. Aucun temps d'échange n'est programmé officiellement dans une journée, et le silence « hante » les salles de classe.

N'avons-nous pas la tendance à considérer la parole uniquement comme un signe de distraction de l'élève ? Le silence n'est-il pas la première chose que demande l'enseignant en rentrant dans sa classe ?

Au-delà de la taille de l'établissement, il y a la taille de la classe. Il n'est pas toujours évident de parler dans un groupe de 5 personnes, alors dans un groupe 7 fois plus grand ! J'ai été surpris par une classe aussi grande (35 élèves) mais aussi par l'ambiance positive qui y régnait. Comment l'expliquer ?

Tout d'abord, le milieu d'origine des élèves est favorisé. La plupart d'entre eux habitent à proximité de l'établissement, donc dans des quartiers aisés d'un point de vue financier et culturel. L'éducation transmise favorise le respect mutuel et l'obéissance, ce qui induit des comportements favorables aux relations.

Une étude réalisée au sein de l'établissement montre que 80% des élèves y suivent toute leur scolarité. Ainsi, ils se connaissent bien et lient des amitiés durables.

L'établissement a une politique extrascolaire développée. L'association sportive et culturelle propose de nombreuses activités en milieu de journée et le mercredi après-midi où se rejoignent de nombreux élèves. Des voyages et sorties de classe sont organisés en début et fin d'année, des bourses aux talents tout au long de l'année. Enseignants et élèves peuvent ainsi partager des moments différents, ensemble.

Enfin, l'EPS est perçue très positivement par les élèves (je peux même dire qu'aucun élève de la 5^o5 n'a un comportement négatif vis-à-vis de cette matière, ce qui n'est pas toujours le cas...). Ils y viennent avec le sourire, souvent avec un but de détente et de jeu, ce qui donne des leviers intéressants pour les amener à se construire et à développer de nouvelles compétences.

Ces quelques facteurs expliquent donc le comportement favorisant la bonne ambiance au sein de la classe.

La mixité dans la classe a, quant à elle, des traductions assez variées. Les 13 filles et 22 garçons aiment bien être ensemble, un esprit de groupe classe existe et se ressent. La disposition des élèves en salle de classe, réalisée par le professeur principal, contribue à éviter les sous-groupes. Il en existe malgré tout, ce qui est assez normal et même rassurant...

Le plus frappant est la non-mixité des groupes d'affinités. Dans les situations d'apprentissage d'EPS où je laisse les élèves se mettent avec qui ils souhaitent, je suis actuellement sûr d'avoir d'un côté les filles et de l'autre les garçons. Pour ma part, je laisse ces groupes se faire car je suis convaincu que les uns et les autres ont des ressources et des besoins différents, surtout à cet âge de croissance rapide et spécifique. Agir sur l'ambiance du groupe favorise la confiance en soi et facilite, par la suite, la prise de parole.

J'aimerais néanmoins faire comprendre à tous, l'intérêt de travailler à plusieurs personnes différentes et que ce travail passe inévitablement par une forme de communication verbale.

Un autre élément frein à ce projet est l'importance que les élèves donnent à la note. De cette motivation extrinsèque naissent des comportements parfois compétitifs et individualistes. Cela contraste fortement avec l'ambiance qui règne lorsque la note n'est pas mise en première place, mais bien le travail et l'attitude qui y conduisent.

Je vais maintenant me focaliser sur les rapports qu'entretiennent mes élèves avec le travail de groupe et la prise de parole.

J'ai choisi d'« évaluer » mes élèves avec deux outils différents, comportant chacun leurs avantages et inconvénients : le questionnaire et le relevé d'interventions réalisé durant les cours selon certains critères précis. (Annexe, documents 3, 4 et 5)

Avant de rentrer dans le détail des résultats ou réponses, il me semble important d'éclaircir les conditions de réalisation de ce travail.

B. Les différents contextes :

1. L'IDD :

Il s'agit d'un Itinéraire de Découverte (IDD) avec une collègue de français intitulé « La tête et les jambes » dont l'objectif principal est la construction d'un jeu collectif. Les élèves sont réunis en petits groupes pour inventer et débattre des règles du jeu. Les groupes ont été constitués par les élèves eux-mêmes, dans la mesure où, non seulement les élèves sont relativement autonomes, mais aussi que nous cherchons à développer des compétences de communication et de coopération.

Nous avons demandé de respecter les critères suivants : mixité et 5 élèves par groupe. Ce premier travail a conduit les élèves à se parler, pour se mettre d'accord, à rompre avec une habitude de travail solitaire. Demander à quelqu'un de venir dans son équipe, savoir dire à l'autre si on accepte ou si on refuse l'invitation a permis de mettre en place des relations entre les élèves. Nous avons pu noter deux refus lors de la constitution des équipes en IDD, refus qui n'ont pas eu lieu au début du cycle d'Acrogym. Enfin, l'organisation spatiale a été aménagée afin de favoriser la communication. Les élèves se sont regroupés autour de deux tables et chacun pouvait ainsi voir ses partenaires, configuration habituelle en EPS où la liberté d'expression physique induit une liberté d'expression orale.

A . Analyse de la forme groupale : Les équipes permanentes.

Ces groupes favorisent l'encadrement de l'apprentissage par les camarades. Il faut, avant de constituer ces groupes permanents, attendre de connaître ses élèves qui pourront nouer de bonnes relations à long terme. Périodiquement, les groupes de base se retrouvent pour s'exprimer, entendre les idées des autres, partager l'information. Les groupes de base sont importants dans une classe car ils permettent aux élèves de tisser des liens plus étroits et ainsi développer la confiance, le sentiment d'appartenance, le respect de soi et d'autrui.

C'est la formule utilisée pour la construction de notre IDD. Les élèves se connaissant bien et ayant personnellement déjà quelques repères sur ce dont ils sont capables de faire (ou de ne pas faire !), nous avons décidé de garder des équipes fixes, construisant chacune leurs règles.

Par la suite, les équipes exposent leurs jeux, sa logique, et toute la classe vote pour le jeu répondant le plus aux critères énoncés au départ : l'originalité, la faisabilité, l'aspect ludique. De légères modifications sont ensuite apportées, si besoin était, en s'appuyant sur le travail des autres groupes. Un débat d'idée s'institue entre les différents groupes. La difficulté fut de ne pas intervenir trop rapidement pour que les élèves construisent par eux-mêmes leurs propres chemins de pensée. Mais l'on doit pouvoir, et j'en ai fait l'expérience plusieurs fois, interrompre un débat secondaire et relancer la discussion quand celle-ci s'égaré ou perd de son souffle. Il faut à la fois être juge et partie...

Ce choix d'objectifs éducatifs n'est pas anodin. Comme nous l'avons développé au début de cette partie, le public scolaire auquel nous enseignons est, en même temps, favorisé, instruit et relativement individualiste.

Il nous a donc semblé très important de proposer une forme de travail différente et « provocatrice ». Ainsi nous avons décidé de ne mettre qu'une note en fin d'année, qui est une moyenne des appréciations des travaux rendus (A+, A, B+, B, C). Nous enlevons ainsi l'aspect compétitif du travail pour le rendre coopératif et formateur. Nous leur permettons également ainsi de voir le travail sur du moyen terme et à apprendre à s'organiser collectivement.

Nous avons choisi trois types de travaux à rendre : exposé sur un sport collectif (affiche ou dossier), ré-écriture de l'IDD qui consiste à raconter ce qui s'est déroulé dans la séance d'une manière imaginaire ou fantastique (dans l'espace, au moyen-âge, dans la jungle ou sous la mer, ...) et enfin un article de l'Équipe, où chacun raconte un événement sportif qui l'a marqué (qu'il en soit l'acteur ou non).

2. L'EPS :

J'ai utilisé un cycle d'Acrogym pour relever les informations et émettre mes hypothèses.

Au-delà, de l'aspect collectif, qui est une évidence quant on veut parler du travail en groupe, il y a le type de situations offertes aux élèves. L'IDD est une situation-problème complexe, dans la mesure où il n'y a pas de réponse-type attendue, où tout peut être envisagé.

Jean-Pierre ASTOLFI (L'école pour apprendre. Paris : ESF, 1992) propose une analyse de ce type de situation et les oppose aux situations fermées basées sur de la modélisation et un raisonnement plus arithmétique. L'acrogym est, pour moi, une activité de création où, là encore, tout peut être envisagé. Elle est également une situation-problème ouverte. Les conditions de réalisation sont similaires à celles de l'IDD : 5 personnes par groupe mixte.

J'ai choisi trois grandes formes de mise en oeuvre :

- Le travail « technique » d'équipe : il s'agit, à partir d'une fiche présentant différentes figures à 2, 3 ou 4 personnes, de se mettre d'accord sur les rôles de chacun, sur l'ordre de construction et de descente de la figure, et sur sa faisabilité en fonction des ressources du groupe. J'ai très vite vu s'instaurer des mises en commun avant et après la figure, sans l'avoir imposé, mais juste suggéré.
- Le travail « artistique » d'équipe : Chaque groupe a dû construire un enchaînement de 5 figures au choix (mais avec des critères de difficultés imposés). Je leur ai demandé de lister ensemble ce qu'ils pouvaient faire et de discuter de l'ordre dans lequel il est intéressant de présenter les éléments (en fonction des liaisons, de la fatigue cumulée, du rythme voulu...), le tout à l'aide d'un support écrit afin de focaliser le débat.
- Le travail « d'entraide et de jury » : J'ai proposé deux formes de travail différentes dans ce domaine. Tout d'abord, le « tutorat » d'une équipe à l'autre. Chaque équipe a observé un autre groupe pour lui donner des conseils sur les plans sécuritaires, esthétiques, de respect des critères de réalisation. Parler sur ce que les autres font, aide, à mon avis, à parler sur ce que l'on fait. On découvre que l'on a quelque chose à dire, que notre avis mérite d'être entendu. Et j'ai pu noter une augmentation significative des prises de paroles de certains élèves apparemment plus timides. Ma seconde proposition s'est révélée lors des évaluations où j'ai demandé à chaque groupe de donner son avis sur la prestation de leurs camarades. J'ai cherché à reproduire ici les conditions du vote réalisé en IDD, où l'on exprime son avis, mais un avis argumenté et réfléchi au regard de critères objectifs.

De plus, j'ai essayé de reproduire l'organisation spatiale et humaine qui existait lors de l'IDD. En effet, dans la classe, les 7 groupes étaient répartis de telle sorte qu'aucun ne se fasse face,

afin que les élèves ne soient pas distraits par ce qui se passe à côté d'eux. J'ai choisi de reproduire la même chose en acrogym afin de « forcer » les élèves à devoir se parler.

Afin de respecter la démarche de « contextualisation-décontextualisation », j'ai fait le choix de garder le même type de forme groupale en EPS qu'en IDD. Par contre, j'ai veillé à ne pas avoir les mêmes groupes, afin de voir émerger des comportements nouveaux. L'équipe fixe me semble pouvoir véhiculer du sens aux apprentissages. En effet, elle permet de vérifier si l'élève a bien compris ce qu'il devait faire, condition sine qua non d'un apprentissage réfléchi. Si l'élève sait ce qu'il doit faire, cela lui permettra de faire plus rapidement le lien avec ce qu'il a déjà fait, vu, expérimenté et s'orientera vers un transfert ou du moins une réutilisation d'une compétence antérieure.

Maintenant que nous avons vu les contextes dans lesquels se déroule le recueil des données, je vais présenter et justifier les critères utilisés dans le dispositif.

J'ai choisi le questionnaire et le recueil de données comptables.

Ils me sont apparus être les plus fiables et les moins compliqués à mettre en place.

Pour les questionnaires, j'ai relevé les réponses les plus caractéristiques parmi celles données.

Le recueil de données a été effectué lors des leçons sans que les élèves le sachent, ce qui permet d'avoir, là encore, des comportements caractéristiques réels.

Les avantages :

- Fiabilité et lisibilité des réponses, traitement rapide des données, variété des indicateurs.

Les inconvénients :

- Temps d'observation, risque de ne pas prendre en compte tous les faits présents dans la classe dès que l'on se centre sur un groupe, le recueil fixe les données sur un instant précis, qui peut ne pas être totalement représentatif de la réalité : ce n'est pas une moyenne sur du long terme.

D. Les critères d'observation :

Je vais présenter maintenant en détail les critères d'observation et d'évaluation.

Il ne faut pas perdre de vue que la prise de parole est, pour moi, un moyen pour aider l'élève à apprendre. Aussi, j'ai distingué trois critères d'observation valables dans les deux contextes d'analyse, c'est-à-dire en IDD et en EPS :

- La nature de la parole : Que disent les élèves ? S'agit-il de données déclaratives, conditionnelles ou procédurales ? Je me suis centré, pour relever ces informations, sur deux groupes précis et ai effectué un relevé numérique de données.
- La prise de risque à l'oral : Quand est-ce qu'un élève se sent prêt à parler ? J'ai choisi ici le questionnaire (Annexe, document 4).
- La forme groupale : Existe-t-il un environnement humain et affectif favorable à la prise de parole de tous et chacun ? (Annexe, document 3)

On ne peut tout voir ni tout faire en même temps. J'ai donc choisi d'établir ces sujets précis d'observation et de me donner des outils simples et efficaces (grille d'observation et questionnaires). L'évaluation doit aussi aider les élèves et les équipes à prendre conscience de l'efficacité de leur travail, de la contribution de chacun, des réussites, des progrès réalisés et des progrès à faire.

Elle doit rendre les élèves conscients du processus et du pouvoir qu'ils ont sur son déroulement. À cette fin, j'ai utilisé régulièrement des fiches de co-évaluation individuelle ou d'équipe portant sur le déroulement du travail coopératif (annexe, document 2).

En effet, il ne faut pas oublier, au regard des différentes expériences d'enseignement et des théories de l'apprentissage actuellement mises en avant, que le temps consacré aux activités d'évaluation est aussi important dans le processus d'apprentissage que dans le travail sur les contenus. Nous devons nous donner les moyens de savoir tout au long du processus si les élèves progressent. Et quand ce n'est pas le cas, il faut chercher ce qui est en cause; il faut pouvoir dire si c'est le déroulement du travail coopératif oral qui ne va pas ou si c'est l'élève lui-même qui rencontre une difficulté et, bien sûr, par la suite apporter l'aide appropriée.

En classe entière :

J'ai choisi de prendre des informations précises sur la quantité et la nature des prises de parole par élève. Dès qu'un élève se propose de répondre aux sollicitations verbales de l'enseignant (questions ouvertes...), il est répertorié sur une feuille. J'ai volontairement cherché, avant et

après chaque situation, à prendre un temps réel pour poser des questions à la classe. Ceci dans le but de voir qui se propose pour répondre, qui est à l'aise face à un grand groupe.

J'ai également choisi de ne pas intervenir dès qu'ils étaient en équipes (50% de la séance d'acrogym), sauf après une de leur sollicitation. Ceci pour deux raisons : pour savoir s'ils arrivaient à s'auto-organiser et pour voir s'ils avaient le « courage » de venir me parler.

J'ai ainsi obtenu une donnée numérique qui est comparée en début et fin d'étude.

Cette forme d'analyse me permet également de dresser une classification des élèves par rapport à leur prise de parole en classe (le filtre d'analyse étant le doigt levé, qui signifie pour moi que l'élève est prêt cognitivement et affectivement à prendre la parole). Mais je pense aussi qu'il peut y avoir une interprétation trop personnelle derrière cette méthode. J'ai donc choisi de vérifier mes données avec un questionnaire (annexe, document 4). J'ai voulu m'intéresser aux conditions dans lesquelles la prise de risque est perçue comme minimale par les élèves.

Ainsi, à la question « à quels moments du cours as-tu envie de parler et pourquoi ? »,

- 36,5% des élèves répondent « tout le temps » et nous percevons différents types de nature de la parole : la discussion neutre « je raconte mon week-end », la réponse à une sollicitation de la part de l'enseignant « pour répondre aux questions », la verbalisation de procédures cognitives « pour m'informer ».
- 33,5 % des élèves répondent « parfois » : et trois grands types de raisons émergent : l'intérêt perçu « je réponds quand ça m'intéresse », la sollicitation de l'enseignant « quand le prof pose une question », « quand vous nous demandez si on a des questions », le sentiment de compétence « quand je connais la réponse » ou d'incompétence « quand je n'ai pas compris » que je relierai avec l'estime de soi. On retrouve bien dans ces réponses l'importance des facteurs cognitif et affectif dans la prise de parole.
- 15% des sondés préfèrent parler « A la fin » : pour dire « ce qui s'est passé », « ce que l'on a compris ». La parole apparaît ici comme un moyen de vérifier son apprentissage, de dire ce que l'on a fait pour le comprendre. Les élèves ayant coché cette case sont effectivement très discrets en cours, mais obtiennent de bons résultats scolaires.
- les 15 % restant répondent « jamais »: « je ne sais pas quoi dire en EPS », « je n'aime pas me faire remarquer ». Je dénote deux axes d'explication : le manque de motivation et l'impression d'incompétence. Les élèves ayant répondu de cette façon sont en effet ceux qui s'investissent le moins en EPS et « souffrent » de l'image qu'ils pensent avoir. Mais en réalité, ils parlent... d'autres choses certes, mais le cours d'EPS et l'IDD sont un réel espace de discussions pour eux.

En petit groupe :

J'ai voulu comprendre comment s'organisent les groupes. La perception que peuvent avoir les élèves du travail de groupe est, selon moi, représentative du rapport qu'ils entretiennent avec l'oral. En effet, si le groupe est organisé autour d'une gestion des débats, ce groupe présente des caractéristiques favorables à la prise de parole. A l'inverse, si le souci du groupe est basé sur le calme et le silence, il risque de ne pas favoriser la prise de parole des plus timides ou des élèves pensant, à tort, ne pas pouvoir apporter d'idées nouvelles. J'ai basé mes observations sur une proposition de critères d'analyse d'un groupe efficace où la prise de parole est favorisée (Annexe, document 1).

Ayant mis en place des groupes de 5 élèves, aussi bien en Acrogym qu'en IDD, avec les intentions qui s'y rattachent et que j'ai expliqué précédemment, j'ai voulu avoir leur avis, leur ressenti sur ce mode de travail. Un questionnaire m'a permis de relever un certain nombre d'indicateurs témoignant d'une évolution (annexe, document 3). J'ai remarqué, pour ma part, que le caractère de certains élèves se révèle quand ils sont dans un contexte affinitaire fort.

La prise de risque de se « dévoiler » disparaît car ils sont « seuls avec leurs amis ». Le regard (ou l'oreille) du professeur ne se fait plus sentir. J'ai d'ailleurs été frappé, lors d'un cours d'acrogym, par l'importance de la distance du professeur par rapport au groupe. J'étais en train de noter, à distance (environ 5 mètres) qui prenait la parole dans le groupe. Tout le monde donnait son avis et le débat me semblait bien engagé. J'ai alors décidé de me rapprocher discrètement pour savoir de quoi ils parlaient. Et, à peine arrivé à deux mètres du groupe, ils m'ont tous regardé et ont arrêté de parler. Je venais de rentrer dans leur espace de discussion. Je suis reparti, et ils ont continué à débattre de leur enchaînement.

Tout cela illustre l'idée selon laquelle mettre en petits groupes, les élèves, permet de créer un espace où vont se réaliser des relations. Et le moyen concret de leur expression est la parole.

Mais ces constats me permettent-ils de confirmer mon hypothèse ?

III. Analyse

Nous avons jusqu'à présent suivi la démarche suivante : délimiter une problématique, une hypothèse et définir les concepts clés y rapportant. J'ai ensuite décrit le dispositif et le contexte d'enseignement mis en place pour recueillir les données. Dans cette dernière partie je vous propose une explication des résultats relevés et quelques pistes d'amélioration au regard de ce que j'ai pu faire ou ne pas faire.

1. Travailler en groupe

J'aimerais revenir un instant sur le concept de travail de groupe. Après l'expérience que je viens de vous raconter, j'ai proposé aux élèves un questionnaire (annexe, document 3) afin de savoir ce qu'est, pour eux, le travail de groupe.

J'ai relevé les réponses qui, pour moi, sont les plus significatives :

- « C'est comme une équipe de sport, il faut être solidaire »
- « Tout le monde est ensemble et peut participer comme il veut »
- « Tout le monde donne son avis »
- « C'est collaborer, écouter les autres... l'union fait la force »
- « Faire des choses que l'on ne pourrait pas faire seul »

Parmi leurs réponses, on voit émerger trois grands principes : la mise en commun de ressources, l'esprit collectif et la communication. Ces principes ressortent également à la question « Qu'apprend-on par le travail de groupe ? ». J'ai noté les expressions de concepts tels que « solidarité, esprit d'équipe, entraide, écoute des autres, amitié, connaissance des autres, se motiver ».

J'ai considéré que la mise en place d'une méthodologie de travail en groupe permettrait de créer les conditions favorables à une prise de parole avec un risque réduit. Je parle volontairement au passé, car comme vous allez le voir, j'ai changé de positionnement au fur et à mesure de la rédaction du mémoire.

J'ai voulu connaître, au tout début, les représentations des élèves par rapport au travail de groupe. J'ai décidé, lors de la seconde séance d'IDD, de réaliser un petit travail individuel et collectif. Il avait pour objectif de faire réfléchir les élèves au fonctionnement d'un groupe et

surtout de les faire parler ensemble. Une fois les groupes constitués, je leur ai demandé de prendre individuellement 3 minutes pour réfléchir aux différents rôles qu'ils pouvaient tenir dans leur équipe afin d'en assurer le bon fonctionnement et la bonne attitude. Ensuite je leur ai demandé de mettre en commun leur travail et d'en débattre pendant une dizaine de minutes.

Voici les résultats de cette enquête :

Groupe	Nombre de rôles trouvés	Descriptif avec leurs propres mots
1	4	Responsable du silence Rapporteur des idées du groupe Gérant des exposés et des réécritures Metteur d'ambiance
2	5	Scribe Personne chargée de rétablir le silence Rapporteur des idées et des travaux Personne chargée de mettre en commun Personne qui aide les autres
3	5	Dire à haute voix les propositions Prendre des notes Organise les propositions Personne que se charge de rappeler le silence 5 personnes qui réfléchissent
4	4	Un « mec » qui s'occupe du silence Une fille qui rapporte les idées Un chef de groupe Un « rédigeur »
5	4	Un secrétaire Un rapporteur Un organisateur du groupe pour répartir l'ordre et la sérénité entre adhérents Un « régleur de silence »
6	5	Greffier (secrétaire) Gardien du silence Donneur de parole Rapporteur Ramasseur de papier
7	6	Un maître de la parole Un « proposeur » Tous Electeurs Un « écrivain » Une chef de groupe « Le glandeur »

On peut dresser plusieurs constats par rapport à ce premier élément d'analyse :

- Deux groupes envisagent les discussions sous la forme d'un « don de la parole », organisé et régulé par une personne précise, tandis que dans les autres groupes, cette personne est chargée de veiller au silence. On peut remarquer ici l'importance des représentations mentales des élèves sur le travail de groupe en classe. Ils sont si souvent rappelés au silence que la prise de parole, pour eux, doit se faire dans le silence. Il me semble, personnellement, qu'elle doit naître d'un débat régulé et contrôlé en qualité (concentration sur l'objet à débattre) et en quantité (possibilité de temps de parole égal pour tous, chacun en faisant une utilisation personnelle volontaire).
- Certains rôles sont connotés sexuellement par les élèves (par exemple, une fille pour les idées et un garçon pour l'animation ou le désintérêt...). On peut donc supposer que certaines personnes non seulement ne se sentent pas capables d'être responsable d'un rôle précis, mais en plus en difficulté pour faciliter la tâche à ses partenaires. En effet, le « metteur d'ambiance » est-il une aide pour le « responsable du silence » (groupe 1)... et de même dans le groupe 7 où tous votent mais où un seul est chargé de proposer !
- Aucun groupe n'a pensé à une personne chargée de la gestion du temps. Les pôles écriture et parole sont présents dans tous les groupes, mais parfois divisés en sous-tâches.
- Les garçons nous sont apparus plus centrés sur le jeu, son originalité et son fonctionnement tandis que les filles sur l'écriture du règlement, la logique de l'activité...

À la suite de ce constat, nous avons demandé aux élèves, lors de l'IDD, de changer de rôle à chaque séance. Et le rôle le plus difficile est clairement apparu : donner la parole sans que cela gêne la classe entière. Et je m'interroge encore sur cette dualité entre un « vouloir faire parler » les élèves et un « vouloir que les élèves s'entendent ».

Cette expérience me permet néanmoins de proposer une piste de résolution. Au regard des différents comportements relevés et des supports théoriques utilisés au cours de la première partie, j'ai identifié différents rôles nécessaires au bon déroulement d'un travail de groupe.

Rôles et fonctions lors de l'IDD

Rôles	Fonction (ce que l'élève doit faire)	
Animateur	S'assure que l'équipe répond à la tâche proposée.	Donne le droit de parole.
Gardien du calme ou gardien du silence	Utilise des signes pour rappeler aux membres du groupe de faire moins de bruit.	de faire
Lecteur	Lit au groupe, clairement et avec expression, le contenu d'un texte ou d'un questionnaire pour que les membres de l'équipe puissent bien comprendre.	de l'équipe
Minuteur ou gardien du temps	S'assure que le groupe complète la tâche en respectant le temps alloué. Intervient pour dire au groupe combien il reste de temps ou encore qu'il faut accélérer.	de temps
Motivateur	Encourage la participation de tous les membres et s'assure que le groupe travaille ensemble de façon amicale.	de temps
Observateur	Surveille le degré de collaboration des membres.	
Porte-parole	Communique à la classe le fruit du travail d'équipe.	
Responsable du matériel	Responsable de la distribution du matériel et de l'équipement.	
Secrétaire	Écris les réponses ou le produit final du groupe.	Enregistre soigneusement les décisions du groupe.
Vérificateur	Vérifie la compréhension des membres du groupe	ou valide l'apprentissage en se basant sur des référentiels.

J'ai remarqué, en EPS, que cette organisation avait beaucoup plus de mal à se mettre en place, mais que néanmoins le travail était fait et que surtout la prise de parole était bien présente.

J'ai constitué, pour étayer cette idée, un tableau récapitulatif classant mes élèves (prénoms) selon le type de prise de parole effectué (pertinence et fréquence).

Pour la colonne « début », j'ai relevé les comportements des élèves lors de la première séance d'Acrogym, et j'ai comparé les résultats avec mes impressions des 5 premiers mois de cours d'EPS, et des remarques des pré-conseils et conseils de classe.

La colonne « fin » présente l'état « actuel » de la classe, 7 semaines après le premier relevé. La méthode de prise d'information utilisée fut la même que pour le premier recueil, c'est-à-dire le recensement des personnes se proposant de répondre à nos questions (doigts levés) lors des sollicitations collectives. (Tableaux en annexe, document 5)

Je considère que les deux premières lignes du tableau correspondent à un comportement positif vis-à-vis de la prise de parole.

Évolution de la prise de parole lors des cours d'EPS

Les Profils de la 5^o	Début	Fin	Différence
Se propose toujours de répondre (doigts levés pour plus de 80% des questions)	6	10	+ 11 %
Veut laisser les autres répondre, mais lève le doigt après un temps de réflexion	5	8	+ 8,5 %
Attend que les autres parlent mais peut le faire avec un peu d'effort (paresse)	9	7	- 5,5 %
Prends que trop rarement la parole et cherche à se cacher, surtout par timidité (moins de 30% de participation)	12	9	- 8,5 %
Parle, mais à contre temps ou pour hors-sujet.	3	1	- 5,5 %

Rapport à la prise de parole	Début de cycle	Fin de cycle	Différence
Positif (Lignes 1 et 2)	11	18	+ 20 % (7 élèves)
Négatif (autres lignes)	24	17	- 20 % (7 élèves)

Ces résultats dénotent une transformation comportementale et en regardant en détail la répartition des élèves, on remarque, pour certains, des changements importants.

Mais toutes ces modifications sont-elles à attribuer au travail mis en œuvre au cours de l'IDD ? Comme je le disais, il m'apparaît de moins en moins sûr que ce soit l'apport méthodologique réalisé lors de l'IDD, qui soit à la source de cette transformation. Je crois davantage à l'hypothèse d'un rapprochement des élèves : mieux se connaître permet de mieux se parler ; se savoir respecté permet d'oser davantage.

Aussi, je n'ai pas voulu me contenter de voir la nature de la parole, dans quel contexte elle prenait vie le plus facilement. J'ai également voulu comprendre dans quelle mesure elle engageait l'élève. Je me suis donc questionné sur les raisons qui poussent un élève à ne pas parler.

2. Pourquoi ne pas parler ?

Chaque élève a un degré de timidité naturel, une habitude à prendre la parole chez lui ou dans les lieux qu'il fréquente, une aptitude à l'oral dans la forme (aisance, débit, tonalité de voix, intonation, style syntaxique), ou le fond (esprit de synthèse, culture générale, positionnement personnel). On ne peut donc pas exiger le même niveau de réponse et de participation pour chaque élève. On doit cependant veiller à ce que chacun acquiert une méthodologie et développe un niveau minimum dans cette compétence de prise de parole.

Ce qui m'a le plus surpris dans les réponses données lors d'un questionnaire est l'indétermination des élèves pour savoir s'ils ont ou non un « droit à la prise de parole pendant le cours ». La moitié des élèves exactement pense que « oui » et l'autre « non ». J'explique ce résultat pour deux raisons : tout d'abord, l'habitude de s'entendre dire « taisez-vous », cette idée puissante que la norme scolaire est le silence. Ensuite, l'environnement humain et physique, qui fait que parler est malgré tout un besoin pour apprendre et pour travailler. Les activités proposées en EPS, par essence, ne peuvent pas être faites en silence.

Mais alors, « Pourquoi ne pas parler ? ». Parmi toutes les réponses données, j'ai pu déterminer quatre grands axes de réponses :

1) Au nom du droit au silence : avoir quelque chose à dire n'est pas une évidence. Certains élèves affirment que « je n'ai pas de question », « pas d'idée », « j'ai rien à dire », « aucune idée de la réponse ». Oscar Brenifier propose, dans ce cas, d'organiser le "quart - d'heure des muets" durant lequel "seuls ceux qui n'ont rien à dire peuvent prendre la parole" (Brenifier Oscar, Enseigner le débat, CRDP de Bretagne, 2002, p. 69). Je n'ai personnellement pas choisi de le faire, car cela peut, à mon sens, enfermer certains élèves dans leur silence.

2) Parce que « ça ne sert à rien » : réguler les relations avec l'autre par la parole n'apparaît pas comme une nécessité absolue. Un seul élève m'a donné cette réponse. Provocation ou réalité ? Cet élève (qui a de grosses difficultés scolaires et familiales) a le sentiment, pour m'en avoir parlé, d'être exclu du débat et donc que le fait, pour lui, de donner une idée, ne sert à rien. « Dans cette logique, partagée par un certain nombre d'élèves, le projet d'utiliser l'oral, l'échange verbal, comme moyen de régler les relations entre individus est un projet qui ne va pas de soi. À quoi bon échanger ? Pourquoi argumenter ? » (Boissinot Alain, Vers une didactique de l'oral, dans La place de l'oral dans nos enseignements, Actes de colloques, CRDP du Limousin, 2001, p.25). J'ai essayé de le mettre face au problème de la construction de l'enchaînement d'acrogym pour qu'il se rende compte de la nécessité d'instaurer un dialogue avec son équipe.

3) Parce que prendre la parole, c'est s'exposer, prendre le risque d'être jugé, d'être contredit, de rencontrer un désaccord... « j'ai pas confiance en moi », « peur de dire des bêtises », « pas envie que l'on se moque de moi », « peur d'avoir honte », sont autant d'expression que j'ai pu relever dans les questionnaires . La disparition de la note est alors une aide. En IDD, comme en EPS, la note n'intervient que très tard et correspond bien au travail réalisé sur la durée. Nous enlevons une contrainte affective, qui fait l'élève se sentir

davantage dans une démarche formative qu'évaluative où la peur de mal faire est prédominante et inhibitrice.

4) « J'ai du mal à m'exprimer » : deux élèves ont avancé cet argument. La prise de parole met en évidence le problème général d'articulation entre la culture scolaire, qui exige un certain degré de formulation y compris verbal, et la culture d'origine des élèves. La pratique de l'oral fait émerger des différences lexicales et syntaxiques dont les élèves ont conscience et qui peuvent jouer le rôle de frein dans la participation orale. J'ai d'ailleurs remarqué, au travers des questionnaires, ou bien même des réécritures d'IDD, que pour certains, l'écriture est le principal moyen de communication.

Les laisser constituer les groupes, avec le regard bienveillant de l'enseignant vis-à-vis de tous, permet ainsi aux élèves de se rassembler avec qui ils sont « biens », et de constituer ainsi des groupes d'appartenance.

Ces réponses m'interpellent vraiment car je n'aurais jamais imaginé ce type de phrases. Que faire alors de plus pour eux ? Le travail en groupe peut-il tous les aider ?

3. L'esprit d'équipe aide à la prise de parole

Je peux dire que l'IDD a contribué à une modification des représentations, à une mise en place de compétences, mais de nombreux autres facteurs rentrent en compte. Je pense par exemple, à la confiance que peuvent prendre les élèves timides au fur et à mesure des séances. L'IDD accentue cette nécessité, mais seul l'environnement dans lequel évolue l'élève influence son comportement.

J'aimerais faire, à ce sujet, une analyse de la notion d'esprit d'équipe. L'esprit d'équipe s'est développé en établissant un climat de coopération à l'intérieur du groupe restreint.

En effet, si l'élève prend plus la parole, c'est parce qu'il se sent soutenu, porté par une ambiance favorable à son épanouissement. Et je pense actuellement, qu'au-delà des conseils méthodologiques que j'ai donnés aux élèves, la principale cause d'augmentation des prises de parole est affective. J'ai souligné, dans les parties précédentes, l'idée de prise de risque lors d'une prise de parole. Ce facteur, déjà éclairé par la théorie, a été remis en lumière par certaines réponses et certains comportements d'élèves. Le fait, par exemple, de lire sur le questionnaire « j'ai peur d'avoir honte » m'interpelle de manière forte. Comment faire en sorte que cette « honte » disparaisse ? J'ai cherché à agir sur deux variables. Premièrement, faire comprendre à l'élève qu'il est justement plus courageux de dire que l'on n'a pas

compris ; deuxièmement, créer un climat dans lequel on se sentira plus en sécurité : concrètement, par le choix de ses partenaires d'activité.

Aussi l'hypothèse d'un transfert, de l'IDD en EPS, des connaissances et compétences, tend à s'estomper au profit de la mise en place de relations plus fortes entre les élèves. Le transfert laisse davantage place à la reproduction de modes de fonctionnement collectif. Tout cela étant mis en couleur par le développement d'un esprit d'équipe.

En effet, la première chose à faire pour permettre au groupe de travailler efficacement, c'est d'apprendre aux élèves à s'apprécier mutuellement à un niveau personnel. Le temps passé à se « mettre en route » et à développer l'esprit d'équipe porte ses fruits quand les élèves s'apprécient mutuellement en tant qu'individus. J'ai décidé d'utiliser différents contextes d'apprentissage. L'échauffement, par exemple, se fait en classe entière et se compose d'exercices de motricité ludiques (saut de lapin, course en canard, brouette, déplacement sur le dos,...). Ceci permet à chacun de s'éprouver face aux mêmes difficultés et d'exprimer ce que ressent son corps. J'ai remarqué que le fait de les mettre en colonne et de les faire travailler par vagues, favorise les discussions sur le ressenti et l'émotion vécue lors du passage à l'exercice. Les élèves commentent entre eux leurs prestations. Cela révèle des relations interpersonnelles qui vont, au fur et à mesure du cycle d'EPS, croissant.

C'est seulement après cette phase de construction d'un esprit d'équipe qu'émergera la prise de parole individuelle au sein d'un groupe. Et je pense que la période de mon expérimentation est, finalement, davantage révélatrice et constructrice de se « savoir s'apprécier » que d'un « savoir se parler ». Je vois ainsi apparaître la limite fondamentale de ce mémoire : le temps. J'ai dû à la fois me donner du temps pour prendre de l'information (tout en gérant la leçon !) et laisser le temps aux élèves pour construire de nouvelles compétences. Ces dernières étant d'ailleurs déjà bien complexes pour les adultes, combien donc pour des élèves de 14 ans !

4. Favoriser l'esprit d'équipe

L'esprit d'équipe est favorisé en misant sur les besoins des élèves. J'ai relevé trois principaux besoins que ressentent les jeunes qui nous sont confiés : l'appartenance et l'implication, l'influence, et l'aptitude.

- Appartenance et implication : l'élève cherche à être inclus, à appartenir à un groupe, à avoir sa place et à être encouragé à participer. J'ai cherché à établir, dès les premières séances une cohésion entre chaque membre du groupe, un esprit d'équipe. J'ai décidé de mettre une note collective, identique pour tous, en acrogym. Ils ont très vite réagi

en demandant « Monsieur, et si quelqu'un ne travaille pas ? » et moi de répondre : « c'est que vous n'arrivez pas à travailler ensemble et à vous parler ! ».

- Influence : l'élève cherche à avoir un impact sur son groupe, à être écouté, à conserver son individualité et à être en relation positive avec les autres membres. À la quatrième séance, un élève est venu me demander s'il pouvait mettre de la musique pour son enchaînement. Au début, j'ai refusé en imaginant la dispersion des élèves du groupe, puis, voyant qu'ils en avaient parlé ensemble et que c'était un moyen de renforcer leur cohésion, j'ai accepté.
- L'aptitude : l'élève cherche à réussir et à maintenir son niveau de réussite.

Concernant le pouvoir d'influence: lors de la prise de décision au sein d'une équipe ou dans une classe, tous les élèves doivent pouvoir s'exprimer. Pour assurer une démarche agréable pour tous, les propositions doivent être argumentées et notées individuellement. Chaque équipe met en commun ses propositions et vote pour n'en retenir qu'une qu'ils proposent ensuite à toute la classe. J'ai expérimenté cette démarche lors de l'IDD et j'ai clairement vu que le vote final représentait énormément pour chaque élève, quelque soit le résultat obtenu par la suite.

5. La classe et la prise de parole

En dehors de cette réticence des élèves à intervenir oralement en classe peuvent venir s'ajouter des contraintes supplémentaires : le nombre d'élèves, ainsi que les conditions matérielles de travail sont capitales dans la mise en place de l'oral. Le nombre croissant d'élèves dans les classes de collège et de lycée parfois, diminue d'autant le temps de parole laissé à chacun.

Pour permettre aux élèves de construire leur discours il semble également important, de circonscrire un cadre précis de l'échange : un cadre matériel, une situation particulière, l'organisation d'un débat, des règles précisées d'avance (respecter la parole de chacun, écouter les autres, savoir se taire). Il est également essentiel de faire comprendre que dans un échange, parler ne suffit pas, c'est parler aux autres qui est essentiel.

Le travail en groupe permet donc de dialoguer, de défendre ses idées et d'écouter celles des autres pour parvenir à faire des choix collectifs.

Conclusion

Je me suis questionné sur les possibilités de transfert de la compétence de prise de parole au sein d'un groupe restreint (5 personnes). En partant d'un Itinéraire de Découverte où j'ai travaillé sur l'organisation du groupe et la mise en place des conditions favorables à l'émergence d'une prise de parole, j'ai cherché à savoir si les élèves suivent la même démarche et le même protocole lors d'un cours d'EPS. Je me suis basé sur l'hypothèse que l'interdisciplinarité favorise le développement de compétences transversales.

L'interdisciplinarité suppose un dialogue et l'échange de connaissances, d'analyses, de méthodes entre deux ou plusieurs disciplines. Elle implique qu'il y ait des interactions et un enrichissement mutuel entre plusieurs spécialistes.

La notion de compétence transversale correspond à une activité, un mécanisme mental, un savoir-faire supposé mis en œuvre dans plusieurs disciplines, par exemple la capacité de synthèse orale ou écrite, ou la démarche réflexive.

La définition précise des concepts utilisés fut une étape nécessaire afin de bien délimiter l'objet de la recherche. Mais elle fut également difficile dans la mesure où il n'existe pas de consensus sur ces notions, et qu'elles s'imbriquent toutes les unes dans les autres. Aussi, il fut difficile de bien savoir où l'une commence et où l'autre s'arrête.

J'ai choisi deux méthodes de recueil de données différentes afin d'avoir un maximum d'information : le questionnaire ouvert et le relevé numérique de comportements. Les informations recueillies ont permis de voir s'il y a eu transformation chez nos élèves.

Il a ensuite fallu attribuer cette « transformation » à une cause. Le transfert d'apprentissage ne me semble pas être le facteur déterminant de cette mutation. Mais, j'aimerais souligner la réponse faite par mes élèves à la question « Penses-tu que tu puisses apprendre à travailler en groupe et le faire ensuite dans toutes les matières ? ».

80% des élèves pensent que « oui ». Ce qui peut me faire supposer, malgré tout, qu'ils commencent à mettre en place des processus de « transfert » ou du moins qu'ils perçoivent la « transversalité » de la compétence de prise de parole.

Je pense qu'il y a pu y avoir une reproduction de compétence, dans la mesure où les élèves reconnaissent, lors des questionnaires, des similitudes entre l'IDD et l'EPS dans les

façons de travailler. Au-delà de l'aspect cognitif de l'apprentissage, je pense pouvoir affirmer que l'aspect affectif a eu une part plus importante. Si les élèves osent davantage prendre la parole, c'est parce qu'ils prennent davantage confiance en eux et non parce qu'ils ont acquis des compétences organisationnelles supplémentaires.

Parmi les difficultés rencontrées, il en est une majeure : le temps nécessaire afin de mettre en place des contenus d'apprentissage sur le travail de groupe lors de l'IDD, le temps nécessaire au recueil des données et à leur traitement, l'ensemble étant soumis au rythme interne de la classe et des séances d'EPS.

En effet, il me fut difficile de m'extraire totalement de nos cours afin de se positionner en tant que simple observateur. Cette double posture d'acteur et d'observateur n'est pas facile à prendre, mais fondamentale afin de perfectionner son enseignement.

La démarche de pratique réflexive m'apparaît être la seule possible pour pouvoir à la fois, donner aux élèves les moyens de réussir, et de se donner les moyens de les y conduire. L'enseignant doit, et ce mémoire y a contribué de manière concrète, accepter un retour sur sa pratique, retour dans, sur, pendant et après son action éducative.

Dans « Le transfert des apprentissages », Jacques Tardif (Montréal, Éditions Logiques, 1999) présente un modèle de la dynamique du transfert des apprentissages. Il analyse les éléments qui composent ce processus et précise les stratégies que peuvent déployer les individus pour le rendre efficient. Il insiste sur la nécessité de partir des connaissances, ce que j'ai tenté de faire, pour arriver aux compétences, dont je peux affirmer qu'elles ne sont pas encore atteintes par mes élèves.

J'aimerais également évoquer, comme je l'ai fait lors de l'introduction, les raisons profondes du choix de ce sujet. Je considère l'EPS comme capable de contribuer de manière spécifique, mais aussi coopérative avec les autres disciplines d'enseignement, à la transmission de compétences générales et même fondamentales telle que la prise de parole. Vaincre sa timidité, oser s'adresser (corps et pensée) aux autres, se rendre acteur d'un projet, se rendre compte que les autres ont toujours à nous apprendre... voilà autant d'enjeux et de qualités que nous souhaitons à nos élèves par les contenus que nous leur proposons. Mais cela ne peut se réaliser qu'avec du temps et surtout l'engagement volontaire de nos élèves dans cette démarche.

Bibliographie Thématique

APPROCHES GLOBALES :

MORIN, Edgar. Sur l'interdisciplinarité. Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires, Juin 1994, n° 2.

<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/b2c2.htm>.

INTERDISCIPLINARITE SCOLAIRE

Éléments pour une lecture transversale et thématique de programmes : les compétences générales dans les programmes. Accompagnement des programmes de 6ème/Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche. Paris : CNDP, 1996, p. 81-90

MULLER, François. Interdisciplinarité.

http://francois.muller.free.fr/diversifier/exemples_de_pratiques.htm

NIMIER, Jacques. Interdisciplinarité, classes hétérogènes.

<http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier>

SITUATIONS-PROBLEMES

ASTOLFI, Jean-Pierre. L'école pour apprendre. Paris : ESF, 1992

TRANSFERT DE CONNAISSANCES, D'APPRENTISSAGE

Apprendre. Cahiers pédagogiques, Hors Série, janvier 1998

ALLIEU, Nicole. Transfert et interdisciplinarité. p. 61-65.

CLERC, Françoise. Un modèle de transfert. p. 66

MENDELSON, Patrick. La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive. p. 58-60

RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. Transfert de connaissances. In Pédagogie : dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation et psychologie cognitive. Paris : ESF, 1997. p. 367-369

TARDIF, Jacques. Le transfert des apprentissages. Editions Logiques, 1999.

GLOSSAIRE DES DISPOSITIFS INTERDISCIPLINAIRES

Parcours diversifiés - Niveau : classes de 5ème

Introduction : année scolaire 1996-1997

Référence : B.O. n°20 du 16 mai 1996 - B.O. n°10 du 6 mars 1997

PPCP : Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel

Niveau : classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel

Introduction : année scolaire 2000-2001 (à titre expérimental)

Référence : B.O. n°25 du 29 juin 2000

TIPE : Travaux d'Initiative Personnelle Encadrés

Niveau : classes préparatoires des grandes écoles

Introduction : année scolaire 1996-1997

Référence : B.O. du 20 juillet 1995 - B.O. hors série n°2 du 9 avril 1998

Travaux croisés - Niveau : Classes de 4ème

Introduction : année scolaire 2000-2001 (à titre expérimental)

Référence : B.O. Supplément au n°23 du 10 juin 1999 - B.O. n°25 du 29 juin 2000

B.O. n°26 du 16 juillet 2000

TPE : Travaux Personnels Encadrés - Niveau : Classes de 1ère

Introduction : année scolaire 2000-2001 (mise en place progressive, puis généralisée)

Référence : B.O. n°9 du 2 mars 2000 - n°24 du 22 juin 2000 - n°26 du 6 juillet 2000

Principaux textes officiels relatifs à l'oral :

La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée Rapport IGEN, Alain Boissinot, septembre 1999

Guide pratique des actions pour la réforme CNDP. Paris. 1999. coll. "Collège repères".

La Maîtrise de la langue au collège, 1997. Baudry, Bessonnat, Laparra, Tourigny Pages 23-25; 48-53 ; 89-91 ; 145

Annexes

Document 1 :

Proposition de critères d'analyse du travail en groupe

Quelques signes de reconnaissance d'un groupe efficace où la prise de parole est favorisée

- l'ambiance est détendue et agréable
- les membres participent activement, sont intéressés
- les échanges sont nombreux, pertinents, constructifs
- les élèves ont intégré les tâches à effectuer et s'en tiennent au sujet
- les membres du groupe s'écoutent les uns les autres
- le groupe affronte les divergences d'opinions, essaie de les résoudre
- les décisions prises font l'objet du consensus le plus large
- les membres n'hésitent pas à formuler des critiques, à dire ce qu'ils pensent
- quand une action s'impose, elle génère l'adhésion, la coopération, la solidarité
- la position de leader ne fait pas l'objet d'un monopole.
- le groupe procède à tout instant à l'évaluation de son efficacité, au repérage de ce qui entrave sa progression et réagit en conséquence.

Signes d'un groupe inefficace où la prise de parole n'est pas ou peu construite.

- le climat reflète l'indifférence, la passivité, l'ennui
- quelques élèves seulement s'expriment, les digressions sont nombreuses
- les bavardages de quelques-uns polluent la progression des autres
- les membres du groupe ne s'écoutent pas vraiment
- de nombreuses idées ne sont pas entendues et manquent d'être exploitées
- les divergences d'opinion sont l'objet de conflits sans concession
- des élèves éprouvent un sentiment d'incompréhension, d'indifférence, de rejet
- les membres du groupe n'expriment pas leurs idées, mais critiquent volontiers celles des autres et ne se rangent pas aux décisions prises
- quelques élèves accaparent la parole, la discussion s'enlise, pas d'argumentation
- les élèves éprouvent le sentiment de perdre leur temps
- les élèves éprouvent peu d'intérêt mutuel pour coopérer, pour s'entraider
- les places de leader sont « réservées », les autres élèves sont assujettis
- le groupe ne discute pas de ses méthodes, de ses problèmes, ne prend pas de recul, ne procède à aucune évaluation.

Document 2 :

Grille de co-évaluation du travail de groupe

Fonctionnement : l'élève coche (x) l'habileté de son camarade dès qu'elle apparaît au cours du travail de groupe.

Habilités	Poser des questions	Attendre son droit à la parole	Réagir positivement à des idées	Remercier pour les contributions
Nom de l'élève				

Document 3 :

Questionnaire « Travail de groupe »

- 1- Selon toi, qu'est-ce que le travail de groupe ?
- 2- Penses-tu que l'on puisse apprendre à travailler en groupe dans une matière et que l'on puisse ensuite y arriver dans toutes ? oui / non
- 3- Qu'est-ce que tu penses pouvoir apprendre en travaillant en groupe ?
- 4- Que faut-il faire pour réussir à travailler en groupe ?

Document 4 :

Questionnaire « Prise de parole »

- 1- À quels moments du cours as-tu envie de parler ?
Début / Fin / Milieu / Tout le temps /Jamais
- 2- Penses-tu pouvoir et avoir le droit de prendre la parole pendant tout le cours ? oui /non
- 3- Pourquoi ne parles-tu pas ?
- 4- Dans quelles situations est-ce que tu parles le plus facilement ?
Classe entière / groupe de 5 / avec une seule personne

Document 5

1. Profil de départ

Au début du cycle Acrogym et de l'Itinéraire de découverte

Les Profils de la 5 ^o	Filles	Garçons	Total
Se propose toujours de répondre (doigts levés pour plus de 80% des questions)	Iris, Julie, Alice	Thomas, Wandrille, Adrien	6
Veut laisser les autres répondre, mais lève le doigt après un temps de réflexion	Charlotte, Bathilde	Thomas, Jean, Alexandre	5
Attend que les autres parlent mais peut le faire avec un peu d'effort (paresse)	Fanny, Edmée	Hilaire, Julien, Marc-Antoine, Antonin, Stanislas, François, Adam	9
Prends que trop rarement la parole et cherche à se cacher, surtout par timidité (moins de 30% de participation)	Jeanne, Ariane, Claire, Marie, Alix	Alexis, Guillaume, Hadrien, Clément, Pierre-Louis, Thomas, Julien	12
Parle, mais à contre temps ou pour des choses hors contexte.	Antonine	Grégoire, Andrew	3
Répartition Filles/Garçons	13	22	35

2. Profil en fin d'observation

A la fin du cycle Acrogym et au cours d'Itinéraire de découverte.

Les Profils de la 5 ^o	Filles	Garçons	Total
Se propose toujours de répondre (doigts levés pour plus de 80% des questions)	Iris, Bathilde, Julie, Alice, Charlotte, Edmée	Thomas, Alexandre, Wandrille, Adrien	10
Veut laisser les autres répondre, mais lève le doigt après un temps de réflexion	Fanny, Antonine	Thomas, Jean, Marc-Antoine, Antonin, Andrew, Julien	8
Attend que les autres parlent mais peut le faire avec un peu d'effort (paresse)	Claire, Jeanne	Hilaire, Stanislas, François, Adam, Hadrien	7
Prends que trop rarement la parole et cherche à se cacher, surtout par timidité (moins de 30% de participation)	Ariane, Marie, Alix	Alexis, Guillaume, Clément, Pierre-Louis, Thomas, Julien	9
Parle, mais à contre temps ou pour des choses hors contexte.		Grégoire	1
Répartition Filles/Garçons	13	22	35