

Un guidage qui aide

L'intégration d'outils numériques et notamment la possibilité qu'ils offrent de recourir à l'image dans les activités d'enseignement et d'apprentissage ouvre des possibles et modifie potentiellement les rapports humains autour de la construction de connaissance. Dans le souci de ne pas en rester à une lecture sur la fonctionnalité ou le potentiel des outils ou des techniques, les approches anthropocentrées se sont développées avec la volonté de prendre en compte les usages des objets techniques en relation aux pratiques sociales qu'elles font naître. L'analyse des pratiques que propose ce texte cherche à se situer dans cette perspective.

Les collègues relatent dans les comptes-rendus de pratique (CRP) l'utilisation qu'ils font des outils numériques. Les usages, les adaptations et les ajustements auxquels ils procèdent amènent à regarder les évolutions qu'ils produisent sur l'intervention enseignante. Les lignes suivantes essaient de repérer les explorations et les pistes d'utilisation des auteurs en réponse à trois tensions.

Numérique et apprentissage en EPS, quel sens pour les élèves ?

Une remarque, est souvent présente dans les discussions sur les usages du numérique en classe, elle porte sur du temps mobilisé par l'appropriation des outils. L'organisation liée à la mise en place du matériel spécifique ou les moments réflexifs de visionnement ne se font-ils pas au frais du temps passé dans les pratiques d'APSA, des tentatives en acte, du temps de jeu nécessaire à la construction de l'expérience ? Les apprentissages associés à la manipulation de ces outils ne préoccupent-ils pas les élèves et les enseignants au détriment d'une centration sur un objet central de la discipline : les apprentissages dans les APSA. Comment dépasser cette forme de confusion possible entre le moyen (le numérique) et le but, (l'apprentissage) ? Les auteurs des CRP ne perçoivent pas le recours à ces outils comme un obstacle. À l'inverse ils évoquent la construction d'habitudes de fonctionnements dans la classe et soulignent une fonction pédagogique organisationnelle de ces outils : organiser les équipes, garder la mémoire des groupes. Plus même, les usages pédagogiques qu'ils mettent en avant ne se contentent pas d'organiser des activités, ils sont tournés vers la construction par les élèves du sens des apprentissages (Paul-Matthieu Scherrer). Au fil de leurs récits, les collègues évoquent différents aspects favorables à ce challenge qui vise à faire passer les élèves de « on fait » à « on cherche à progresser sur ces points-là » ou pour le dire autrement passer d'un projet de performance à un projet de progrès technique. Pointons rapidement quelques-unes de ces conditions à la lecture des CRP. La première renvoie à la finalisation et au maintien de l'orientation des activités sur la tâche. Les présentations d'images donnent des

représentations de la prestation visée et explicitent les attentes. Françoise Ravera indique comment l'accès quasi permanent à de multiples informations peut contribuer au maintien de l'engagement. Une seconde modalité tient dans le recueil et l'exploitation des traces des activités des élèves. Performances, résultats, prestations filmées, statistiques, permettent aux élèves d'objectiver leurs performances, leurs tentatives, leurs progrès et de se situer au regard de ce qui est attendu. Enfin on observe les facilités d'organisation d'activités collectives autour de ces informations. À l'échelle de groupe ou de la communauté de la classe, les élèves échangent sur les objets de l'apprentissage et la manière de les atteindre.

Quelle fonction didactique pour l'image ?

La deuxième tension est d'ordre didactique et porte sur le recours à l'image dans les apprentissages. S'appuyer sur l'image, c'est donner à voir des références, des points d'appui, mais c'est aussi présenter des modèles formels, des solutions qui peuvent apparaître décalées des problèmes que rencontrent les élèves dans leurs pratiques. L'image peut « chosifier » la solution, la vider de sa complexité et de la saveur que portent les savoirs. À l'inverse, ne pas aider les élèves à lire ce qui se joue dans les images de l'action risque de masquer les contenus dans de l'implicite et de les renvoyer à l'aléatoire de la redécouverte. La question du dépassement de cette contradiction passe par l'exploration des liens entre l'action, les sensations, la connaissance et la représentation dans l'image. Paul-Matthieu Scherrer explique comment les nouveaux logiciels tels que Coach's Eye permettent de délimiter les objets de l'étude en acrosport ou en lutte, de guider l'observation, de spécifier des indices et des points d'attention dans un mouvement global. Plusieurs cadres théoriques ont examiné les relations entre l'observation, l'image, l'action et l'apprentissage. Un d'entre eux régulièrement mobilisé par la didactique professionnelle¹ propose une explication intéressante autour de la notion d'image opérative.

1. Pastre P., Mayen P., Vergnaud G. (2006). « La didactique professionnelle ». Revue Française de Pédagogie, n° 154.



Pour Ochanine², dans l'action, l'acteur peut faire abstraction de certains aspects non significatifs et sélectionner les aspects de l'image qui lui permettent de résoudre les problèmes. L'auteur distingue en effet deux types d'images. Des images cognitives qui sont le reflet des objets dans la diversité de leurs propriétés et les images opératives qui sont déformées, car finalisées par l'action dont elles rendent possible la régulation. Leur fonction d'organisateur de l'action nous amène à nous intéresser à leur construction. Pour Ochanine, et à sa suite Pastré, celle-ci est fortement liée à l'expérience et aux échanges entre les deux types d'images qui s'enrichissent mutuellement. Les débriefings que décrivent les auteurs des CRP participent de ces interactions qui permettent d'étayer la construction d'indicateurs significatifs et d'images opératives qui deviennent progressivement des régulateurs de l'action.

Autonomie, retrait du prof quel guidage pour organiser l'échange ?

Régulièrement l'argument de l'autonomie est mis en avant dans l'usage des TICE. Leur utilisation permet en effet d'envoyer aux élèves des retours évaluatifs sur leur pratique, d'indiquer précisément ce qu'il doit faire, parfois même de guider méthodiquement les actions et les procédés d'apprentissage par l'intermédiaire de didacticiels. La démarche si on n'y prend garde peut, à l'image de la classe inversée, confiner l'enseignant dans un rôle d'accompagnement, d'organisateur des activités collectives, tendre vers l'autodidaxie et renvoyer la responsabilité des apprentissages ou des échecs à l'élève. Une lecture un peu rapide des approches socio constructivistes entretiennent parfois l'ambiguïté. Les instruments matériels (les outils, les techniques) ou symboliques (les concepts par exemple) y sont

envisagés comme des médiateurs de l'apprentissage. L. Sève³ en citant Marx enrichit cette idée de médiatisation instrumentée :

« Il ne suffit donc nullement de dire que le propre de l'activité humaine est d'être médiatisée, l'essentiel est qu'elle l'est doublement : par l'outil et par le rapport social ». Les collègues ne se contentent ni d'exposer des images « modélisantes », ni de confronter les élèves à des situations problématiques. Ils font vivre les échanges et les rapports sociaux autour des savoirs. À l'image des propositions de Damien Lebègue, par l'intermédiaire des outils numériques, ils questionnent, conduisent les interactions et les débriefings dans des interactions entre les élèves à propos des techniques historiquement construites. Parler, échanger et collaborer génère des actions qui permettent d'apprendre. En filmant et visionnant, on met sa pratique en position d'objet, on la détache de l'expérience pour la retravailler. On doit ajuster ce qui a été ressenti par l'un à ce qui a été observé par l'autre, projeter des actions, poser des mots, des concepts, des principes sur les actions. Appuyés sur les outils numériques, l'orientation des interactions dans les groupes ou dans la classe sont le fait de l'enseignant, il ne s'agit pas d'un accompagnement côte à côte ni d'un face à face magistral, mais d'un guidage qui aide à la prise en charge du savoir dans les échanges.

Les instruments numériques, plus spécifiquement ici ceux qui utilisent l'image, modifient les registres de participation. Ils montrent leur efficacité comme outils d'information. Ils permettent en effet de systématiser des apports ou des retours d'expérience, de mettre à disposition des élèves des informations dont ils ne disposaient pas aussi facilement et aussi systématiquement sans ses outils. En cela ils modifient l'environnement en le rendant encore plus riche et incitateur. Pour autant les collègues ne s'y trompent pas, cet enrichissement ne génère pas de lui-même des apprentissages. C'est sans doute pour cela qu'ils les mettent au service d'une confrontation des élèves au savoir. ♦ Bruno Lebouvier

2. Ochanine, D., Kozlov, V. (1971). L'image opérative effectrice. Questions de psychologie n° 3.

3. Lucien Sève, Penser Marx aujourd'hui, tome 3, La philosophie.