

# LA SITUATION D'APPRENTISSAGE en EPS

## TACHE-BUT et SITUATION - PROBLÈME

### EXPOSÉ DE DONNÉES PREMIÈRES

**LA SITUATION :** “Ce n’est pas l’éducateur qui éduque, mais la situation” (Mararenko)

#### LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

“La situation d’apprentissage est constituée par l’ensemble des données, des matériaux, des éléments, des outils conceptuels et physiques, rassemblés et ordonnés par un formateur, en vue de placer des apprenants dans les conditions optimales à ses yeux, pour engager, poursuivre et réussir un apprentissage.”

(L. Villepontoux)

#### LA TÂCHE ET LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

La tâche, elle a pour fonction de solliciter chez un élève en situation d’apprentissage des ressources qu’il possède, de manière à ce qu’il les mobilise à son profit pour réaliser une action orientée vers un but.

La tâche représente une activité obligée et a pour cadre de réalisation une situation d’effectuation pour atteindre un but d’action. La situation inscrit dans certaines conditions l’apprenant en cours d’EPS. Elle l’implique dans une problématique de changements sur les plans affectifs, moteurs, cognitifs (en effet chacun des élèves dans un groupe d’apprentissage est différent sur chacun de ces plans).

#### La situation, la tâche-but au sein d'une aréna.

**La tâche** (motrice) associée à **un but**, est toujours placée au centre d’un dispositif interactionnel nommé **situation**. La situation est elle même logée au sein d’une **aréna**, sphère de signes et environnement singulier qui contribuent à donner du sens à l’action que la tâche-but et la situation représentent. La situation porte la tâche-but et constitue tout à la fois un dispositif et un moyen important pour l’enseignement de l’EPS. La situation d’apprentissage peut être employée à toutes les étapes des apprentissages que les élèves ont à accomplir.

Remarque : Une séance d’EPS est construite à partir d’une ou plusieurs situations de tâches auxquels les élèves doivent se confronter pour construire certaines maîtrises.

#### POUR CHAQUE SITUATION DE TACHE-BUT

En pratique, pour chaque situation de tâche et action spécifique qui supportent l’apprentissage de l’élève, une réflexion première de l’enseignant est nécessaire. C’est lui qui prépare la proposition utile à l’apprentissage des élèves ; c’est à dire qu’il conçoit un dispositif.

La réflexion de conception générale tient de préalables que l'enseignant instruit méthodiquement :

- Dans quel contexte, selon quelle activité et où, les situations sont proposées ? (par exemple, dans la cour ou sur le stade, l'activité socio culturelle qui se nomme football ne prend pas les mêmes formes, ne correspond pas au même modèle, ni ne porte le même sens pour les joueurs)
- Pour qui les situations sont-elles définies?  
(quels enfants vont apprendre avec les situations de tâches, quelles capacités ces élèves vont devoir activer, pour quelles compétences, quelles difficultés les élèves rencontreront-ils pour exercer les propositions d'effectuation de tâche-but, quelles difficultés vont émerger chez les élèves dans une première phase d'apprentissage, quels styles cognitifs sont ceux des élèves,... ?)
- Pour quelles réalisations et formes élaborées de pratiques escomptées des élèves à terme, l'enseignement par situations de tâches ?
- À partir d'où, pour aller où ?  
(quels savoirs et acquis initiaux sont nécessaires aux élèves pour construire quelles transformations et nouveaux savoirs ?)
- Comment les élèves entreront dans la -ou les- situation qui leur est destinée ? (quelles modalités et procédures dépendant de quels choix stratégiques l'enseignant prévoit - à partir de quels intérêts et compréhension d'activité des élèves ? quelles motivations faire naître chez eux pour qu'ils entrent en apprentissage signifiant ?)
- Pour en faire quoi, ces apprentissages visés ?  
(à quoi va servir cet/ces apprentissage(s) à construire ? quels usages immédiats peuvent en être faits par les élèves et quels usages sociaux à terme ? et quels réinvestissements ensuite ? à quels autres savoirs et connaissances cela se rattachera lors de nouveaux apprentissages scolaires ?)

## **CE QUE L'ENSEIGNANT DOIT FAIRE POUR DIRIGER UN ENSEIGNEMENT QUI IMPLIQUE DES APPRENTISSAGES PAR SITUATION ET TÂCHE – BUT**

### **IDENTIFIER LE CONTEXTE D'APPRENTISSAGE**

Très précisément le contexte d'apprentissage composé de l'arène et d'un environnement d'action accueillent la situation d'apprentissage. Ils sont choisis par l'enseignant en fonction de l'activité qui sert de support à son enseignement, (déterminer le lieu et les objets symboliques, l'ambiance, les objets matériels qui sont situés et qui peuvent servir à traiter de l'enseignement d'une activité : par ex. du football, ou de la natation, ou du patinage, ou de la grimpe,...). L'enseignant à partir de ce positionnement choisi, crée et aménage des situations spécifiques pour que ses élèves soient impliqués dans un apprentissage situé. Cet apprentissage est moyen puis résultat de réalisations de tâches effectuées de manières de plus en plus habiles ; ce qui permet aux élèves d'atteindre de plus en plus aisément des buts particuliers dont ils ont compris l'importance pour devenir à terme de plus en plus experts, parce que de plus en plus maîtres de leurs productions de résultats d'action.

### **LA PRAGMATIQUE DE L'ENSEIGNANT**

- structurer l'environnement le plus immédiat de l'apprenant impliqué dans l'arena au nom d'une activité. Les espaces d'action (arena et environnement dont les échelles sont différentes) accueillent les situations et influencent les possibles réalisations de tâche(s) des élèves ; soit autant d'espaces porteurs de signes, d'indices et de repères d'attention, de matériels ou des aménagements fournissant des "prises" dont les élèves peuvent se servir,
- focaliser l'attention de chaque apprenant pour l'inciter à discriminer ses représentations et les informations qui lui sont utiles pour opérer l'entreprise que lui fait développer une tâche qui vise un but,
- aider à faire percevoir le but de l'activité dans laquelle les élèves sont engagés pour qu'ils intègrent l'utilité de la tâche par rapport à un résultat escompté ; résultat qui doit avoir du sens pour l'apprenant au regard des -ou de la- représentations de l'activité de chaque élève,

- susciter des mobilisations dynamiques et aider chaque élève pour qu'il construise de manière ordonnancée des conduites motrices structurées et des schémas moteurs (indispensable pour qu'un élève dépasse ses essais et tâtonnements et arrive à organiser la mémoire de ses expériences de débutant qui conquiert une maîtrise),
- fournir au besoin à chaque élève, de manière différenciée des consignes et modalités complémentaires de réalisation de tâche adaptée aux capacités individuelles,
- objectiver des critères de réussite pour que les élèves soient capables, eux-mêmes et sur le champ, d'apprécier le résultat de leur action,
- garantir à chacun l'analyse de sa réalisation motrice, en faisant opérer une réflexion qui donne à identifier après action, des chronologies, des essais – erreurs et réorganisations, des coordinations de plans d'action, des objectifs intermédiaires atteints, des significations différenciées, des prises de distance en matière de plaisir ou de déplaisir, des valorisations de réussite, des remédiations le cas échéant, des multiplications utiles d'exécution pour progresser ou stabiliser des habiletés,...

## LA TÂCHE MOTRICE MOYEN D'ATTEINDRE UN BUT IMPLIQUÉ PAR UNE SITUATION

Du fait qu'en matière d'apprentissage, la réalisation d'une tâche pour atteindre un but correspond à un acte situé qui doit permettre à chaque élève de résoudre un problème particulier qu'une situation d'apprentissage lui fait rencontrer, il convient que l'enseignant objectiver les composantes de tâche qu'il propose à l'élève qui agit.

La maîtrise de la préparation de l'architecture de la tâche et situation par l'enseignant relève de la plus haute importance. Par cette préparation il convient d'éviter aux enseignants de systématiser des propositions de tâches toujours strictement "définies" qui ne reposent, que sur un acte de commandement de l'enseignant et sur une exécution ou tentative d'exécution exclusivement disciplinée de l'élève. Ces tâches définies et très fermées sont plus communes au perfectionnement d'entraînement qu'aux apprentissages visant le développement cognitif personnel, social et moteur que les instructions scolaires déclinent en programmes d'EPS et qui précisent les enseignements de l'école.

Le tableau ci-après fournit des éléments de quantification entre les contraintes de la tâche motrice – la nature de l'activité pour l'élève – et les ressources de l'élève. Ces éléments montrent "quand" et "à quelles conditions" il peut y avoir apprentissage de l'enfant.

*Rapports entre l'activité de l'élève, les contraintes de tâche et les ressources de l'apprenant*

CONTRAINTES DE LA TACHE MOTRICE	NATURE DE L'ACTIVITE POUR L'ELEVE MIS EN SITUATION	RESSOURCES DE L'ELEVE
faibles	Désintérêt de l'élève pour la tâche	Elles sont supérieures aux contraintes que nécessite la tâche
Egales aux ressources de l'élève	Jeu fonctionnel Pas d'apprentissage	Egales aux contraintes de la tâche
Quelque peu supérieures aux ressources de l'élève	APPRENTISSAGE par mobilisation de ressources si « DECALAGE OPTIMAL »	Presque égales ou égales décalées par rapport aux contraintes de la tâche
Supérieures aux ressources de l'élève	Refus d'AGIR Logique de l'ECHEC	Inférieures aux contraintes de la tâche

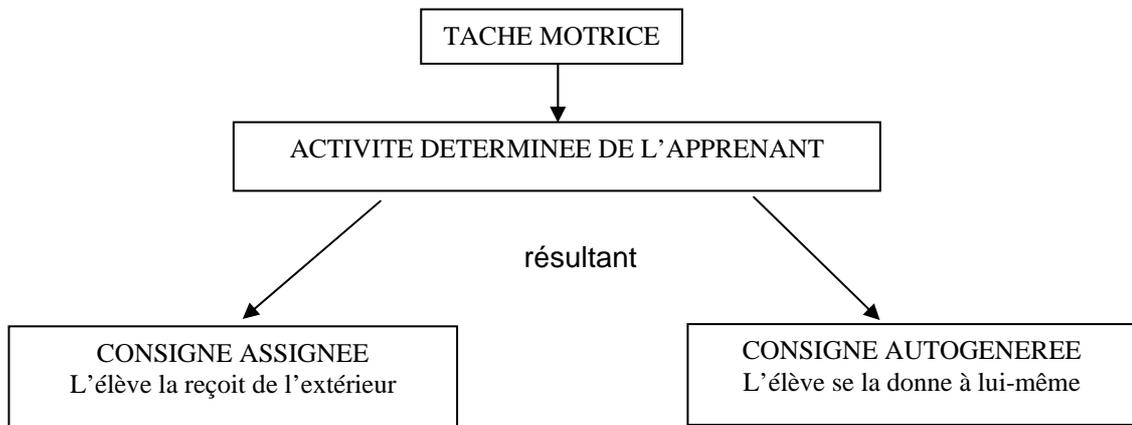
Plusieurs schémas ci-après (issus des travaux de JP Famose) sont proposés, tels des outils valant des trames de composition qui aideront l'enseignant :

- à concevoir différentes propositions de tâches aux élèves ,
- à discriminer ses interventions :

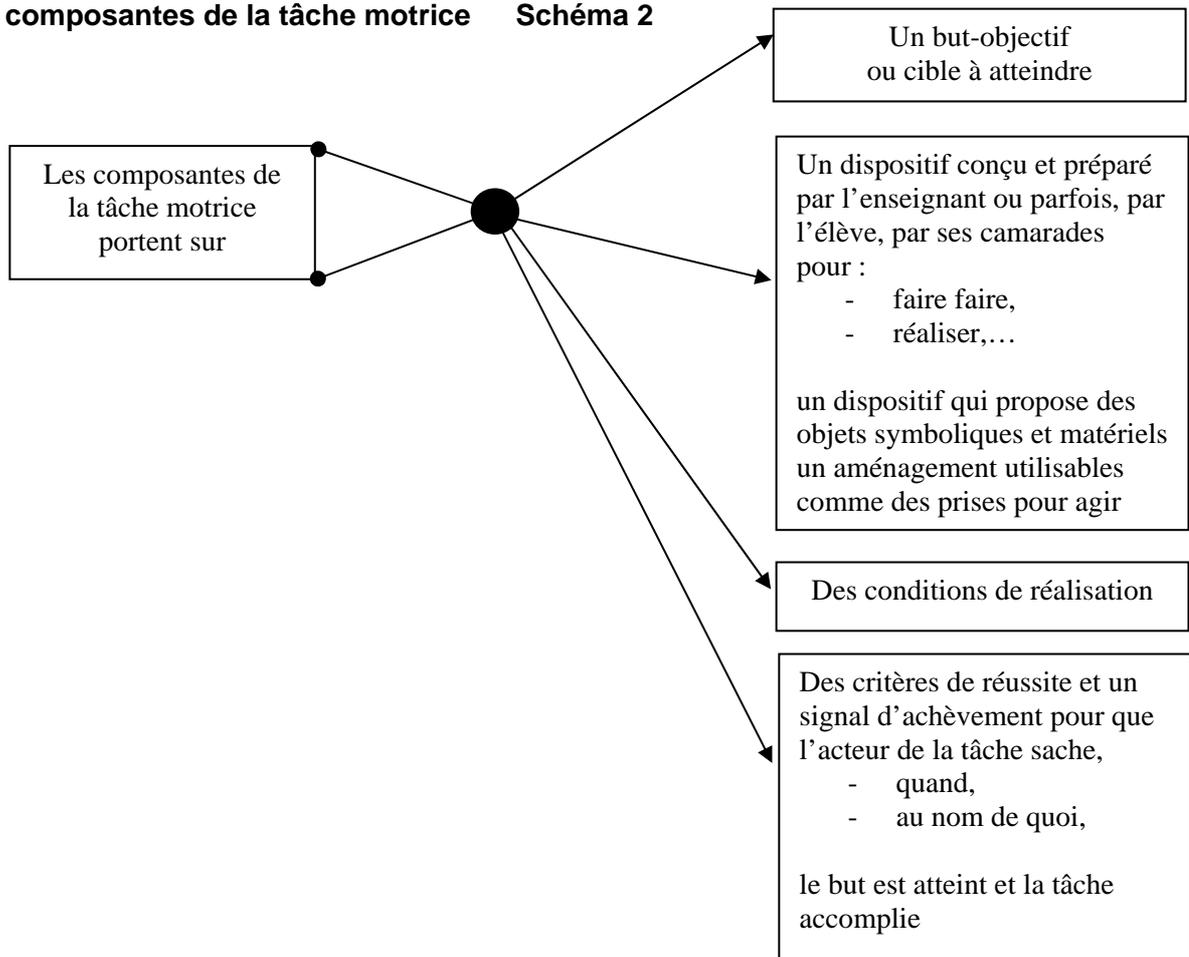
les schémas sont :

- La représentation générale d'une tâche motrice (Schéma 1)
- Les composantes de la tâche motrice (Schéma 2)
- Les différenciations de tâches assignées (Schéma 3 et 3 bis « conceptions-fonctions »)
- Tableau récapitulatif des différents types de tâches (Schéma 4)

### La représentation générale d'une tâche motrice Schéma 1



### Les composantes de la tâche motrice Schéma 2



## Les différenciations de tâches assignées Schéma 3 et 3 bis

Schéma 3

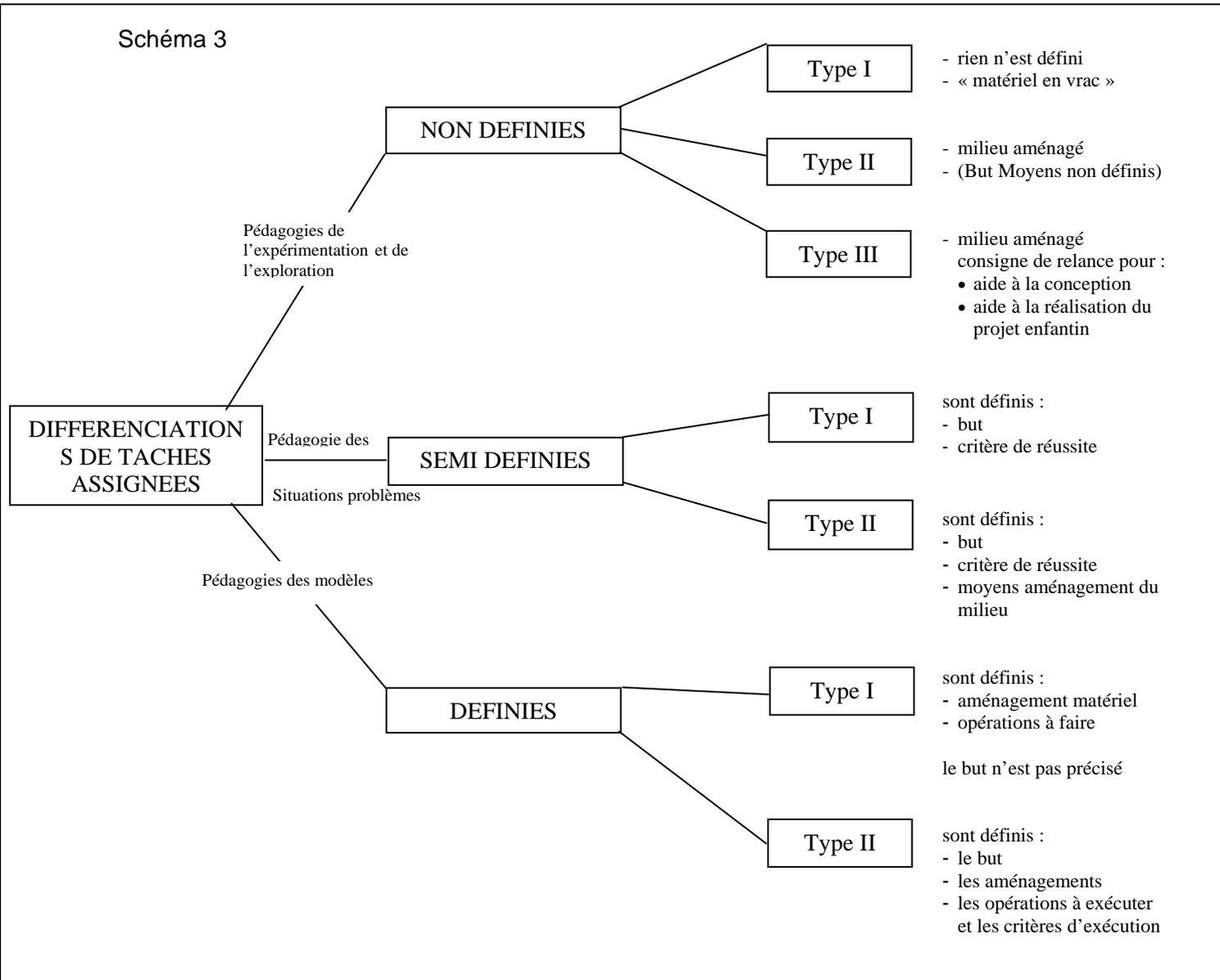


Schéma 3 bis Les différenciations de tâches : conceptions-fonctions

	Tâche définie	Tâche semi définie	Tâche non définie
BUT	X	X	X
DISPOSITIF	X	X	
OPERATIONS	X		
CRITERES DE REUSSITE	X	X	
FONCTIONS	Activité d'exécution et de reproduction	Activité de résolution de problème	Activité d'explorations et d'expérimentation Ou activité d'évaluation de compétence

**Tableau récapitulatif des différents types de tâches Schéma 4**

Tâche	Type	But	Opérations	Aménagement	Critères réussite	Evaluation	Exemples Gym. Col.
Non définies	1	Non spécifié	Non spécifiées	Non spécifié	Non spécifiés	Auto évaluations	Dans le gymnase, des agrès disposés
	2	Non spécifié	Non spécifiées	Spécifié	Non spécifiés	Auto évaluations	Faire ce que l'on veut, au sol
	3	Non spécifié	Semi spécifiées	Spécifié	Non spécifiés	Auto évaluations	Idem et l'enseignant relance
Semi définies	1	Spécifié	Non spécifiées	Non spécifié	Spécifiés	Auto évaluations	Faire un enchaînement sans s'arrêter
	2	Spécifié	Non spécifiées	Spécifié	Spécifiés	Auto évaluations	Idem à la barre fixe
définies	1	Non spécifié	Spécifiées	Non spécifié	Spécifiés	Externe	Enrouler sa tête dans le ventre
	2	Spécifié	Spécifiées	Spécifié	Spécifiés	Externe	Faire un salto avant

En matière d'apprentissage spécifique l'articulation systémique des composantes de tâche sur lesquelles l'enseignant, comme l'élève, peuvent plus ou moins intervenir de concert est à raisonner dans le cadre d'une problématique d'apprentissage spécifique nommée "**situation-problème**". Ce type de situation n'est pas le seul qui appartienne aux pédagogies d'apprentissage scolaire, mais elle est communément utilisée dans la démarche pédagogique des enseignants, principalement dans la phase dite de recherche guidée ou de structuration des apprentissages.

## LA SITUATION - PROBLÈME

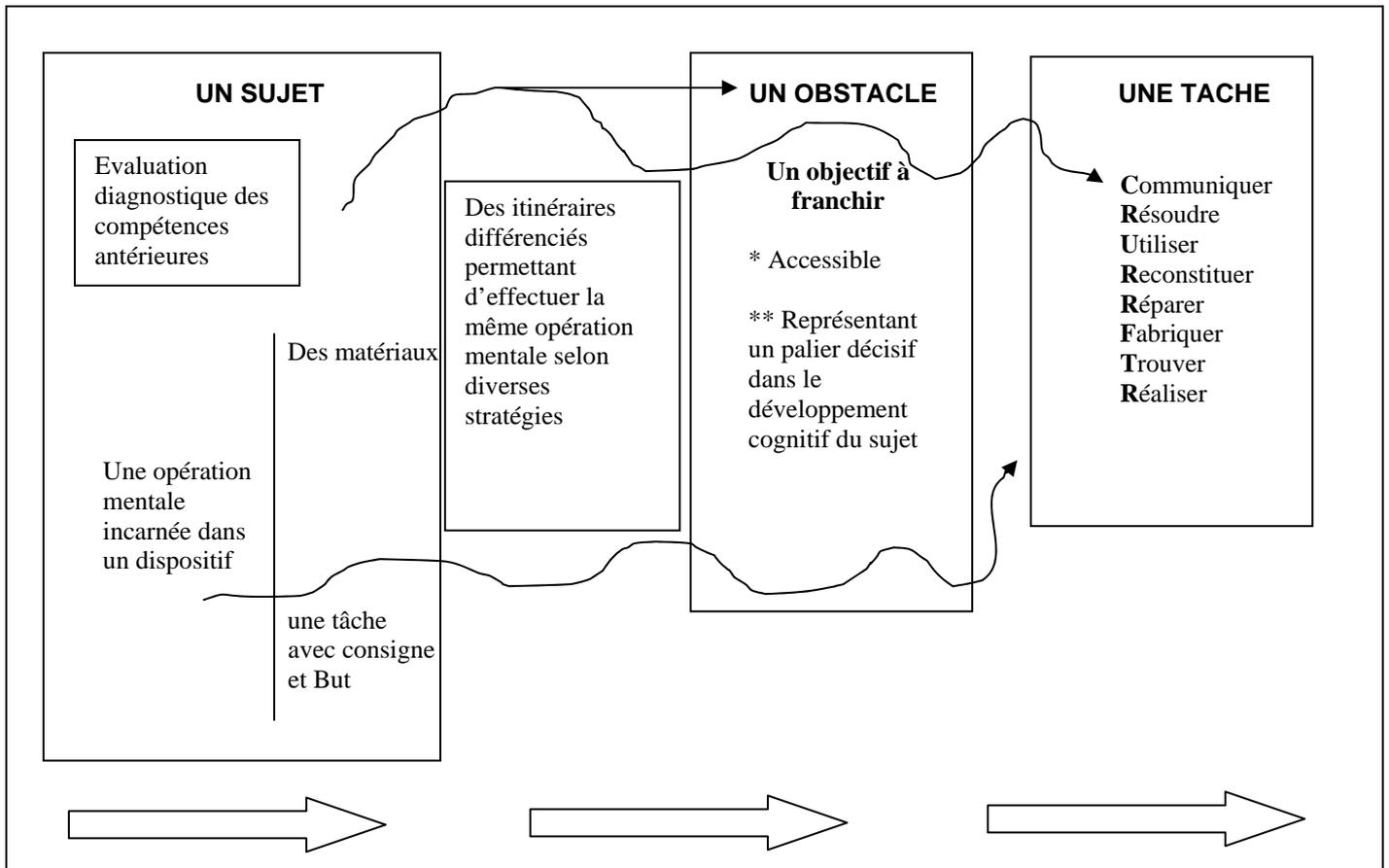
### La vocation de la situation-problème :

La vocation de la situation-problème est "de donner à apprendre" – "de faire apprendre" – de faire en sorte que l'élève "s'apprenne" et construisse du savoir sur la base d'un "problème" ou d'un "obstacle" choisi et calibré par l'enseignant et résolu ou dépassé par l'apprenant.

### Le dispositif général de la situation – problème

Le dispositif présenté par le schéma ci-dessous est proposé par Ph. Meirieu. Il aide à se représenter le parcours d'apprentissage que doit faire l'élève pour apprendre et il permet à l'enseignant de moduler et diversifier les modalités de ses interventions aux côtés de l'élève.

Schéma : Dispositif général d'une situation – problème avec un obstacle : pour concevoir une situation d'apprentissage



La situation – problème fait procéder à une forme particulière d'apprentissage qui structure un acte de réponse à une sollicitation prise en compte par un élève. Cet acte tient d'un résultat de processus accompli d'assemblage et de liaisons que l'élève institue entre des éléments hétérogènes qu'il sélectionne et qui lui sont utiles pour résoudre un problème ou dépasser un obstacle qui s'est présenté à lui. L'enseignant qui le guide dans son apprentissage veille à l'aider à extraire de l'activité de résolution déployée, un savoir intelligible. Celui-ci représente un savoir qui a été nécessaire à l'élève. Ce savoir peut alors être appréhendé par lui comme une totalité signifiante plus ou moins provisoire pour le conduire vers plus de compétence à terme.

### La situation - problème et l'objectif-obstacle

Dans le modèle des situations-problèmes, c'est le franchissement par l'élève de ce qui fait "obstacle" à la mobilisation de son savoir qui constitue pour partie et de manière mesurée, le véritable objectif opérationnel de la situation d'activité (même pour un apprentissage moteur l'obstacle appréhendé et négocié débouche sur une cognition).

Le rôle de l'obstacle consiste à perturber suffisamment -mais pas trop- l'équilibre de l'organisation des savoirs et connaissances d'un apprenant afin de susciter une restructuration de ces savoirs, ou de l'ouvrir à la nécessité d'un apprentissage de savoirs nouveaux.

Cependant dans les faits de pratique d'une situation-problème nouvelle pour un élève, l'obstacle - l'objectif opérationnel- s'avère quasi inaccessible immédiatement par l'apprenant et ses essais de premières réponses sont orientés principalement par une lecture pratique immédiate et incomplète de la tâche, ou par la compréhension partielle des consignes.

En conséquence dans une situation-problème, l'attention, l'effort de l'apprenant sont d'abord orientés par la tâche et les conditions de sa réalisation plutôt que par l'obstacle qui sous-tend la tâche. L'enseignant, lui, dès le début de l'accompagnement de l'élève, est guidé pour moduler ses interventions par l'obstacle qui calibre pour l'élève le problème qu'il doit résoudre en termes de connaissances.

L'enseignant, lors de sa préparation, construit la situation-problème en déterminant l'obstacle à franchir par l'élève à partir de l'objectif d'acquisition disciplinaire qu'il a fixé et qui est décliné en

problèmes pour le savoir de l'élève. L'obstacle se trouve à la fois placé au centre du dispositif situation-problème et est articulé à l'objectif visé par la situation d'apprentissage d'une activité particulière. Il s'agit alors de ce qui prend nom **d'objectif – obstacle**. Celui-ci est incontournable pour provoquer l'apprentissage et il n'est plus un objectif-obstacle, dès qu'il a été franchi ou dépassé par l'élève ; lorsque celui-ci fait preuve du savoir nécessaire et n'est plus "déséquilibré" ou mis en difficulté par la situation telle qu'elle avait été préparée pour "faire apprendre".

Ainsi conçue la pédagogie des situations-problèmes doit répondre à trois enjeux de développement de l'apprentissage de l'élève :

- tout d'abord elle doit susciter pour chaque élève une énigme qui génère son désir de savoir, ce qui lui permet de vouloir dépasser de manière pratique et cognitive ce qui lui crée obstacle ou problème,
- ensuite elle doit s'attacher à permettre une appropriation du savoir par l'élève,
- de plus elle doit autoriser chaque apprenant à élaborer progressivement ses propres procédures efficaces de résolution de problème.

## DOCUMENT OUTIL COMPLEMENTAIRE POUR L'ENSEIGNANT

### 1<sup>ère</sup> PROPOSITION

#### Fiche de situation Tâche-But

Situation :

Objectifs poursuivis : « *ce que vise le professeur* »

Opération à réaliser : « *le quoi réaliser* »

<b>Tâche-But : « ce que poursuit l'élève » et critères de réussite.</b>	<b>Éléments de progressivité. Jeu des variables de la situation.</b>
<b>Dispositif et conditions de réalisation. consignes</b>	<b>Observations des conduites initiales des élèves.</b>
<b>Critères de réalisation ou d'observation</b>	<b>Interventions au regard de l'activité des élèves. Adaptation des consignes</b>
<b>Evaluation</b>	

Fiche de situation Tâche-But

VERS : { des étapes d'apprentissage à partir  
d'une réflexion sur les situations

Dispositif : dessin, légende possible.

BUT pour l'enfant : « ce que poursuit l'élève »

Consignes :

Contraintes :

Critères de réussite portant sur le résultat de l'action :

OBJECTIFS pour la maître :

Conduite initiale de l'élève :

Ce que l'élève apprend : principes et règles d'efficacité.

Quel traitement pédagogique ?

**But du traitement de l'observation :**

**① Pourquoi transformer la situation :**

Pour :

*(but pour l'enseignant : enrichir, remédier, complexifier/simplifier)*

Parce que :

*(justification du pourquoi : ennui, intérêt, échec, ...)*

**② A l'aide de quoi :** (quelles variables sont manipulées par l'enseignant : variables d'évolution, de relance, liées aux composantes de l'action motrice ?)

## TRAME DE CONCEPTION D'UNE SITUATION - PROBLÈME

- **Objectif Général** : déterminé par l'enseignant en fonction des programmes et des disciplines
- **Objectif opérationnel ou d'apprentissage** : déterminé par l'enseignant pour une situation donnée sur la base d'un problème identifié, en fonction des savoirs et compétences -des- ou de l'apprenant(s)

Pour l'élève mis face à une situation-problème	Pour l'enseignant
<p><b><u>Dispositif</u></b> : cadre de la situation - problème Ensemble organisé - des objets, des équipements et des autres élèves - qui sert à l'activité motrice et cognitive de l'apprenant.</p> <p><i>Usage du dispositif en EPS</i> : Dans cet ensemble conçu par le maître, <b>l'élève cherche à atteindre un but attendu en réalisant une action motrice particulière. Cette action répond à une mise à l'épreuve qui nécessite que l'apprenant résolve un problème spécifique qui se pose en obstacle à la mobilisation de son savoir immédiat pour agir et réussir.</b></p> <p><b>La résolution de problème conduit un élève à apprendre et à réussir</b>, dans la mesure où le problème à résoudre est défini et qualifié par l'enseignant de manière à perturber -mais pas trop- l'organisation des savoirs et connaissances de l'élève. Ceci nécessite de la mesure pour que l'élève ne se place pas dans la rupture en regard de la situation d'apprentissage, mais au contraire qu'il reste dans l'appétence et la motivation pour construire une réponse ajustée. L'ajustement tient, tant à ce que peut faire l'élève, qu'à ce qui lui est proposé et qu'il négocie comme « une énigme » à résoudre.</p> <p>Fréquemment en motricité, après plusieurs essais et ajustements, l'élève devient capable d'une description détaillée de la tâche qu'il réalise pour résoudre le problème qu'il a rencontré. Il opère, selon des stratégies adaptées et selon des consignes d'exécution qui lui ont été données parfois pour l'aider dans son entreprise, selon aussi des chronologies d'action ou des indications d'enchaînements d'action... Il y a là des données et de la matière organisatrice de l'apprentissage qui se structure pour répondre à la résolution du problème rencontré.</p> <p>A terme, grâce aux critères de réussite qui ont été donnés à l'élève, il sait quand il a bien résolu et mis au point la tâche développée dans le cadre du dispositif qui l'a confronté à un obstacle particulier.</p> <p><b><u>But de l'action</u></b> : spécifie à l'apprenant le sens et l'accomplissement de la tâche qu'il va devoir élaborer pour trouver une solution au problème qu'il rencontre et doit résoudre</p>	<p><b><u>Principe d'action</u></b> : ce qui organise la motricité conforme à l'activité de référence à laquelle appartient la situation-problème Ex : la natation, le saut, le patinage,...</p> <p><b><u>Observation des conduites initiales de l'élève</u></b> :</p> <p><b><u>Ce que l'élève va apprendre comme habileté escomptée</u></b> : en fonction de l'objectif d'apprentissage et du principe d'action</p> <p><b><u>Ce que l'élève doit apprécier et faire pour réussir</u></b> :</p> <p><b><u>Intervention en soutien du maître - rappel ou adaptation des consignes d'exécution</u></b> :</p>

<p><b>« L'objectif – obstacle » de la situation-problème</b> : noyau du problème construit à partir de l'objectif d'apprentissage, adapté pour chacun. C'est le franchissement par l'élève de ce qui lui fait « obstacle » pour qu'il mobilise son savoir disponible qui constitue l'objectif d'apprentissage spécifique à la situation : d'où le nom « d'objectif-obstacle ». Cet objectif et obstacle à dépasser permettent à l'élève de construire sa réalisation de tâche comme un moyen de la solution du problème qu'il doit résoudre pour atteindre un but.</p> <p><b>Des critères d'exécutions ou consignes</b> : Prescriptions des opérations qui encadrent de manière plus ou moins formelle la mise en œuvre de la tâche en résolution de problème. Ces prescriptions peuvent porter sur le "faire", l'usage d'aides, la sécurité...</p> <p><b>Les critères de réussite</b> : indicateurs de résultat au service de l'élève pour qu'il affirme ou mesure sa réussite ; donc soit capable de vérifier par lui-même l'efficacité de ses réalisations et de ses solutions en rapport à la situation d'apprentissage à laquelle il a été confronté.</p>	<p><b><u>Détermination de critères de réussite</u></b> :</p>
<p><b><u>Évaluation</u></b> : Appréciation par l'enseignant et par l'élève des conditions de réalisation, mais aussi, analyse critique de ce qui a été essayé, développé et déterminations d'améliorations possibles, modalités de ces améliorations, ou encore appréciation de la justesse et de l'efficacité de la mobilisation d'un savoir appris (ou en cours de stabilisation)...</p> <p><b><u>Bilan</u></b> : Après la séance, critique réflexive du déroulement des mises en œuvre de la situation, relevé des faiblesses et des points forts observés chez les élèves confrontés à la situation-problème, corrections et projections pour séance suivante. (Des notes écrites de l'enseignant sont utiles, voire communiquées à un partenaire éducatif par exemple) :</p>	<p><b><u>Comment relancer et faire varier ou complexifier la situation</u></b> :</p> <p><b><u>Comment transformer la situation à terme</u></b> :</p>