

Mots clés : Validation réciproque | Communication | Prise de décision | Lutte



Romain Baron

UFR STAPS de Besançon—Université de Franche Comté

@ : romain.baron@univ-fcomte.fr



Claude Emmanuel Perez-Cano

Collège André Lallemand de Pouilly-en-Auxois – INSPE Dijon

@ : claudemmanuel.perez-cano@u-bourgogne.fr

LA « VALIDATION RÉCIPROQUE » ENTRE ARBITRES ET COMBATTANTS EN LUTTE SCOLAIRE

APPRENDRE À COMMUNIQUER ET À PRENDRE DES DÉCISIONS AU SERVICE D'UN MEILLEUR INVESTISSEMENT DES ÉLÈVES DANS LE RÔLE D'ARBITRE

Résumé

A travers cet article, nous présentons une démarche de terrain tout en discutant des effets produits chez les élèves à travers l'activité lutte scolaire. Celle-ci s'inscrit dans le parcours de formation de nos élèves en mettant en œuvre la notion de « validation réciproque » entre deux combattants et deux arbitres à l'issue des combats afin de développer des capacités psycho-sociales de communication et de développement de l'esprit critique entre les élèves. L'enjeu est de montrer l'activité de ciblage et de prospection de l'enseignant pour favoriser les discussions entre élèves en utilisant, en repérant et en s'appropriant des indicateurs en situation. Nous caractérisons la manipulation récurrente de ces repères comme un « effet de résonance » permettant aux élèves de progresser sur leur activité de repérage autant dans leur activité de combattant que dans celle d'arbitre. Celle-ci nécessitera d'activer des gestes professionnels de planification comme d'accompagnement que nous tenterons de mettre en évidence.

Constats préliminaires quant à l'investissement des élèves dans le rôle d'arbitre

Dans le cadre de l'activité lutte en éducation physique et sportive (EPS) scolaire, nous avons pu constater un manque d'investissement dans le rôle d'arbitre de la part d'élèves de niveau débutant (niveau 6^{ème} en France). En effet, il est fréquent de voir des élèves qui pratiquent sans tenir compte des règles de l'activité, qui s'engagent timidement dans le rôle d'arbitre sans s'impliquer pleinement en termes d'attitudes et qui peinent à utiliser à bon escient le vocabulaire spécifique de la lutte. En parallèle, les injonctions institutionnelles demandent aux élèves de savoir exploiter les outils pour observer et prendre seul ou collectivement des décisions, d'accepter les décisions de l'arbitre et d'assumer le rôle d'arbitre. Autant de compétences à construire par les élèves avec l'aide de l'enseignant d'EPS. Face à ces constats et à la nécessité d'évaluer les élèves à travers ces éléments d'un socle commun de connaissances et de compétences, il nous paraît opportun de mettre en place une « validation par les pairs » avec des indicateurs précis afin que les élèves s'engagent pleinement dans les rôles sociaux tout en construisant des compétences psycho-sociales de communication et de prise de décision en complément des progrès moteurs dans les différents principes techniques de la lutte scolaire. En

effet, comme précisé dans un numéro précédent, nous considérons « en interrelation et en interdépendance les composantes motrice, méthodologique et sociale de chaque compétence à construire par les élèves en EPS » (Baron & Perez-Cano, 2021).

La validation réciproque pour renforcer l'engagement dans le rôle d'arbitre

Ainsi, nous proposons de mettre en place une « validation réciproque » entre deux combattants et deux arbitres dans la continuité de la pédagogie du « co-repérage ». La démarche initiale du « co-repérage » consiste, pour les élèves, à concevoir des fiches-repères, puis d'animer et de réguler des situations de co-évaluation formatrice leur permettant de repérer seul, ou à plusieurs des indices sur leur motricité afin qu'ils situent les degrés d'acquisition des compétences visées (Delarche & Perez-Cano, 2017). Pour aller plus loin dans la construction de compétences psycho-sociales, nous travaillons également sur la « validation réciproque » à l'issue d'un combat afin d'approfondir la démarche précédente et dans l'objectif de l'ancrer dans le parcours de formation de l'élève. Nous entendons par « validation réciproque » une première validation par les combattants afin de positionner les arbitres dans la construction progressive des compétences liées à ce rôle. En retour, nous demandons aux arbitres de

Fiche de validation réciproque entre arbitres et combattants												
Arbitre 1 (A1) : CELESTIN Arbitre 2 (A2) : SARAH						Combattant 1 (C1) : CELINE Combattant 2 (C2) : MAHE						
Arbitres												
Niveau découverte	Enonce des ordres clairs et audibles, après vérification de l'état de mise en combat				Se déplace pour voir, arrête le combat en cas de danger				Annonce les points qu'il repère à voix haute			
Niveau exploration	Les ordres sont annoncés clairement et précisément tout au long du combat				Il se déplace, se baisse pour vérifier, intervient, et précise le danger				Il repère (les mises en danger, le passage dans le dos, les tombés) et annonce les points à voix hautes en laissant se dérouler le combat si nécessaire			
Indicateur quantitatif	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
C1												
C2												
Points attribués	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
A1												
A2												
Combattants												
Tous niveaux	Rôle et conteste				Arrête de combattre sans ordre				Explique son désaccord avec l'arbitre après le match (Vidéo contest)			
Indicateur quantitatif	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
A1												
A2												
Points attribués	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
C1												
C2												

Figure 1. Grille de validation réciproque entre les arbitres et les combattants

positionner les combattants en lien avec des critères de savoir-être, d'écoute et de communication. Nous précisons que ces indicateurs sont connus des élèves et travaillés tout au long de la séquence d'apprentissage de 12 leçons. La figure 1 permet ainsi aux élèves de se valider réciproquement au regard d'indicateurs spécifiques à leurs rôles et, pour les arbitres, en fonction de deux niveaux de pratique différenciés et déterminés par une évaluation diagnostique : niveau « découverte » et niveau « exploration ».

Concrètement, à l'issue d'un combat d'une minute, les deux combattants se regroupent pendant trois minutes maximum afin de débattre sur le positionnement de chacun des deux arbitres dans la grille et les deux arbitres font la même chose de leur côté pour positionner les combattants. Ici, les deux combattants échangent leur point de vue sur l'arbitrage effectué par leurs camarades grâce aux repères proposés par l'enseignant, et les arbitres sur le savoir-être des combattants. Ils argumentent leurs positions, tentent de la défendre en cas de désaccord tout en sachant qu'ils

devront arriver à une validation commune avant la reprise du prochain combat. Pour bien se faire comprendre, le vocabulaire employé doit être précis, les termes techniques justes et les élèves doivent faire preuve d'esprit critique pour être capable de remettre en cause leur propre opinion au regard d'une argumentation convaincante de leur camarade. Dans la plupart des cas, les élèves confrontent leurs connaissances, leurs ressentis, et réussissent rapidement à se mettre d'accord. Toutefois, nous restons conscients que certaines limites peuvent être soulevées. En effet, certains conflits entre les élèves, que ce soit à l'intérieur du cours, en amont dans la journée, voire des conflits extrascolaires, amènent parfois certains à vouloir discréditer un camarade aux yeux de leur binôme. Dans l'autre sens, un phénomène de « copinage » apparaît quelquefois poussant certains combattants ou arbitres à vouloir favoriser un camarade qu'ils apprécient dans sa validation. Ainsi, l'enseignant doit penser et organiser des formes de groupement propices à l'émergence de débats féconds. Il doit aussi créer les conditions

temporelles et matérielles d'une organisation de classe optimale afin que la communication entre les élèves en soit la plus favorable possible via des temps d'échanges spatialement structurés dans le gymnase et encadrés par un timing précis. Ou encore grâce à des fiches d'observation simples et comprises par les élèves qui permettent une centration optimale sur l'objet de la discussion. Enfin, des interventions ciblées de la part de l'enseignant sur certains groupes d'élèves leur permettent de mettre en évidence des problèmes précis et, le cas échéant, de les engager dans une démarche autonome de régulation à laquelle l'enseignant peut prendre part en cas de sollicitation des élèves, s'il constate une intervention sécuritaire nécessaire ou si les élèves ne parviennent pas à trouver de solutions par eux-mêmes. Nous nous ancrons en ce sens dans une démarche de « communication médiée » (Van de Kerkhove et al., 2015) où l'enseignant s'adresse prioritairement aux arbitres, si besoin, afin qu'ils puissent eux-mêmes, dans une perspective de co-formation, comprendre les remarques et les rapporter aux combattants. Cela permet également de responsabiliser les élèves dans leurs rôles d'arbitre et de « valideurs réciproques ».

Une fois la validation effectuée, les élèves en prennent connaissance et, soit ils en prennent acte sans discussion en s'accordant avec la validation effectuée, soit ils peuvent demander des explications aux élèves les ayant positionnés. En ce sens, les élèves doivent également être capable de synthétiser rapidement les débats précédents afin de pouvoir expliquer très clairement les raisons de leur positionnement. Mais ils peuvent aussi être aidé ou demander de l'aide à l'enseignant le cas échéant. En prolongement, il est également possible de permettre aux combattants de demander un « video contest » après le combat en cas de désaccord avec le positionnement des arbitres. Sur le principe du vidéo-arbitrage (VAR) en football ou du « challenge » en tennis et en volley-ball, l'enseignant peut demander aux observateurs de filmer la séquence de combat afin de permettre un visionnage commun des actions litigieuses *a posteriori*. Ainsi, les arbitres peuvent prendre deux minutes supplémentaires pour visionner certaines actions et modifier, si besoin, le positionnement des combattants. En retour, ce temps supplémentaire permet aux combattants de visionner le combat et de pouvoir solliciter les arbitres sur une action chacun pour contester un point et en débattre avec les arbitres. Cet outil est donc envisagé comme un réel médiateur entre les élèves au service de leurs échanges dans la mesure où il permet de cibler la discussion sur une action précise ou sur un fait litigieux. De plus, il est également vecteur d'apprentissages à l'observation sur un support numérique permettant ainsi l'accès à des informations fines qui peuvent échapper aux arbitres dans l'action, et nécessitant alors le développement de capacités de remise en cause en cas d'erreur commise. Si l'utilisation de ce « video contest » sera développée dans un autre article, nous précisons toutefois que

l'instauration de cette démarche est envisageable si, et seulement si, l'enseignant a la possibilité de filmer tous les matchs pour éviter les inégalités de traitement source de frustration et de potentielles injustices entre les groupes d'élèves. Dans le cas où cette condition ne serait pas remplie, la règle est simple : c'est toujours l'arbitre qui a raison en dernier lieu afin de conserver la notion de respect de la décision de l'arbitre.

Le rôle des observateurs

Dans l'optique de pouvoir faire un retour qualitatif aux combattants sur les aspects moteurs, nous instaurons un troisième rôle important, celui des observateurs, qui seront chargés de repérer la qualité d'exécution des principes technico-tactiques de l'activité lutte chez les combattants. En ce sens, l'organisation globale de la classe s'effectue par groupe de 6 élèves avec 2 combattants, 2 arbitres et 2 observateurs qui alternent les rôles au cours de la situation. Comme nous venons de le préciser, un des rôles des observateurs peut être de filmer le combat afin d'obtenir un support du « video contest ». Toutefois, leur rôle principal restera le positionnement des combattants.

La figure 2 permet ainsi aux observateurs de les positionner en fonction de leur niveau de maîtrise technico-tactique par rapport à la compétence de conservation et d'exploitation du contrôle visée par l'enseignant. De plus, au regard des profils des élèves de la classe, il convient de différencier l'observation en fonction des progrès effectués en débutant par les indicateurs du niveau « découverte » pour aller progressivement vers les indicateurs du niveau « exploration » afin de conserver la même structure de fiche en fonction des différents rôles.

La place de l'enseignant

Dans cette forme de pratique, et en complément de l'organisation spatiale et temporelle qu'il doit mettre en place, l'enseignant utilise l'autonomie de ses élèves pour se donner le temps d'observer et de réguler les comportements moteurs et/ou sociaux de ses élèves par une intervention ciblée lors des combats ou lors de la validation réciproque. Il peut stopper le combat pour questionner une décision des arbitres ou pour comprendre les raisons de cette décision car les élèves savent parfois repérer les bons éléments sans forcément arriver à les verbaliser correctement. Il peut également faire des arrêts sur image afin d'aider les élèves à comprendre les formes de corps et les principes technico-tactiques. Comme évoqué précédemment, il doit aussi penser les formes de groupement pour que les interactions deviennent prolifiques et organiser temporellement la séance afin que les rotations soient précisément agencées.

En effet, s'il semble important de pouvoir laisser les

Fiche observateurs - Positionnement des combattants																
Niveau découverte	Cherche à attraper son adversaire (ne fuit pas)				Prend un contrôle et le serre				Conserve son contrôle jusqu'au sol				Est capable de changer de contrôle au sol pour rechercher un « tombé »			
Niveau exploration	Prend et conserve son contrôle jusqu'au sol				Utilise son contrôle pour agir sur l'adversaire et exploiter son déséquilibre				Varie le sens de ses attaques en fonction de celles de son adversaire				Est capable de changer de contrôle au sol pour rechercher un « tombé »			
Combattants :	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1																
2																
3																
1																
2																
3																
1																
2																
3																
1																
2																
3																
1																
2																
3																

Figure 2. Grille de positionnement des combattants par les observateurs

Conclusion

En bilan et à l'échelle de plusieurs leçons, nous avons pu constater un changement d'attitude et de communication de la part des arbitres mais également des combattants et des observateurs qui s'est traduit par des demandes accrues de précision sur les règles à l'égard de

élèves agir en autonomie, il ne s'agit pas de mettre les élèves seuls-ensemble pour qu'ils soient autonomes. Il s'agit plutôt pour l'enseignant de créer les conditions d'émergence de comportements de plus en plus autonomes. Tout d'abord, l'enseignant doit « se démarquer de deux attitudes autoritaires extrêmes : prendre tout en charge ou laisser les élèves se débrouiller tout seuls » (Lebrun, 2008). Ensuite, il doit choisir ce qu'il convient de déléguer aux élèves en organisant les interactions en amont, que ce soit spatialement, temporellement et grâce aux fiches d'observation et de validation réciproque. Ainsi, il crée des conditions propices pour que les élèves construisent des compétences psychosociales de communication et de prise de décision tout en cherchant à les ancrer dans une atmosphère d'autonomie progressive.

Plus encore, c'est en accompagnant le processus de construction de telles compétences que l'enseignant permet aux élèves de passer d'une pratique spontanément seuls-ensemble lorsque les élèves sont en position classique de rôles sociaux, à une nécessité de faire-ensemble lorsque les élèves mettent du sens derrière l'intérêt des rôles sociaux pour progresser à plusieurs. En ce sens, la construction didactique, par l'enseignant, de situations engendrant une relation d'interdépendance positive, comme le propose Mascret et Rey (2011), nous semble une piste de travail intéressante pour fédérer les élèves autour d'un projet commun et faire en sorte que les élèves comprennent l'importance de la communication entre eux pour arriver à un objectif partagé.

l'enseignant, mais aussi une meilleure mobilisation des connaissances acquises. Tout cela au service du développement des capacités de communication des élèves et de la construction de compétences psychosociales telles que « se mettre à distance de l'action en sachant l'observer et l'analyser » ; « développer un regard critique, une autonomie de pensée et de décision » ; « accepter le compromis et savoir trouver des solutions collectives » ou encore « tenir des rôles et assumer des responsabilités ». En effet, nos élèves se sentent responsabilisés car l'évaluation de leur camarade dépend de leur capacité à bien les positionner.

Cette forme de pratique nécessite évidemment une organisation minutieusement construite. L'enseignant choisit des critères précis et adaptés à ses profils d'élèves afin de faire ressortir des indicateurs pertinents que les élèves vont manipuler en situation par le repérage et les échanges effectués. C'est en retour la récurrence de ces manipulations, que nous qualifions d'« effet de résonance », qui va permettre aux élèves de progresser dans leur activité de repérage, autant dans leur activité de combattant que dans leur rôle d'arbitre. Enfin, la « validation réciproque » entre pairs entraîne un investissement accru dans les rôles sociaux autour d'un faire-ensemble signifiant pour les élèves, ainsi que l'apprentissage du vocabulaire spécifique de l'activité lutte tout en augmentant leur engagement dans une pratique autonome et responsable de la lutte scolaire.

Bibliographie

- Baron, R. & Perez-Cano C.E., (2021). La coopération comme objet d'apprentissage à travers les activités physiques, sportives et artistiques en EPS. *Revue L'éducation physique en mouvement*, 6, 3-6
- Delarche, S. & Perez-Cano C.E., (2017). Pédagogie du co-repérage : des interactions entre les élèves pour s'entraider et apprendre ensemble. Les dossiers « Enseigner l'EPS », 90-95
- Lebrun, B., (2008). Autorité de l'enseignant, autonomie de l'élève, *Les cahiers EPS*, 38
- Mascret, N. & Rey, O. (2011). Culture sportive et rôles sociaux. Dans Travert, M. & Rey, O. (2011). *La culture sportive*, 81-98
- Van de Kerkhove, A. Couvert, D. & Duballet, V. (2015). La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS. Les dossiers « Enseigner l'EPS », 108-111